

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výuka orientovaná na rozvoj jazykových dovedností žáků s odlišným  
mateřským jazykem – přínosy a zápory použití v práci se třídou v hodinách  
prvouky 2. ročníku ZŠ

Teaching focused on the development of foreigners' language skills – benefits  
and disadvantages at work with class in Science in 2nd grade

Gabriela Čanigová

Vedoucí práce: PhDr. Klára Špačková Ph.D

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Výuka orientovaná na rozvoj jazykových dovedností žáků s odlišným mateřským jazykem – přínosy a zápory použití v práci se třídou v hodinách prvouky 2. ročníku ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2021

Mé poděkování patří PhDr. Kláře Špačkové, Ph.D. za odborné vedení práce, trpělivost, ochotu a cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat. Děkuji také paní učitelce za poskytnutí prostoru ve výuce a za cenné rady do praxe.

## **ABSTRAKT**

Práce se zabývá problematikou rozvoje jazykových dovedností žáků s odlišným mateřským jazykem a zhodnocením možného přínosu zahrnutí takto zaměřených aktivit při výuce celé třídy. Jak ukazují mnohá výzkumná šetření, oslabené jazykové dovednosti v mateřském jazyce nemají pouze žáci s odlišným mateřským jazykem. Přizpůsobení výuky žákům s OMJ by tak mohlo obohatit i ostatní žáky. Na druhou stranu je možné, že tyto aktivity budou pro většinu žáků příliš jednoduché, což by mohlo vést ke ztrátě zájmu. Jako další možné riziko se jeví časová náročnost, která by mohla vést k nutnosti snížit rozsah případně i obsah vzdělávání.

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou výzkumných skupinách při výuce vybraných témat předmětu prvouka. V experimentální skupině byla výuka (výklad, práce s textem aj.) přizpůsobena jazykovým dovednostem žáků s OMJ. Takto orientovaná výuka kladla důraz na zvýšenou míru grafické vizualizace obsahu výuky a na tvorbu prostoru pro komunikaci a aktivní produkci jazykových dovedností. V kontrolní skupině výuka probíhala tradičně. Analýza dat se zaměřila na porovnání úrovně osvojených poznatků, vědomostí a odborných termínů, dále pak také na hodnocení míry spokojenosti s výukou a žákovským sebehodnocením.

Přestože výsledky nepotvrdily mezi výzkumnými skupinami statisticky významný rozdíl, v případě porovnání výsledků žáků s OMJ, data na rozdíly ve prospěch experimentální skupiny poukázaly. Z výzkumného šetření dále vyšlo najevo, že je takto postavenou výuku možné realizovat v práci se třídou.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

jazykové dovednosti, žák s odlišným mateřským jazykem, vizualizace, podpůrná opatření, aktivní produkce jazykových dovedností, samostatná práce

## **ABSTRACT**

The work will deal with the development of language skills of pupils with different mother tongue and evaluation of the possible benefits of including such focused activities in teaching the whole class. As many research surveys show, weakened language skills in the mother tongue are not only for pupils with a different mother tongue. Adjusting teaching to pupils with different foreigners language could enrich other pupils as well. On the other hand, it is possible that these activities will be too simple for most pupils, which could lead to a loss of interest. Another possible risk appears to be time consuming, which could lead to the need to reduce the scope and possibly the content of education.

The research will be carried out in two research groups in the form of experimental teaching of selected topics of the subject Prvouka. In the experimental group the teaching (explanation, work with text, etc.) will be adapted to the language skills of pupils with different foreigners language. Such oriented education will emphasize an increased level of graphic visualization of the content of teaching and creation of space for communication and active production of language skills. In the control group, teaching will take place traditionally. The data analysis will focus on the comparison of the level of acquired knowledge and knowledge, as well as on the evaluation of the level of satisfaction with teaching and pupil self-evaluation.

Although the results did not confirm a statistically significant difference between the research groups, when comparing the pupils' results with the OMJ, the data pointed to differences in favor of the experimental group. The research also revealed that it is possible to implement such teaching in working with the class.

## **KEYWORDS**

Language skills, foreigner, visualisation, educational support, active oral language expression, individual work

## Obsah

ÚVOD.....	7
1 ŽÁCI S OMEZENOU ZNALOSTÍ VZDĚLÁVACÍHO JAZYKA.....	8
1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	8
1.2 JAZYKOVÉ KOMPETENCE.....	13
1.3 NÁRODNOSTI .....	16
1.4 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE .....	19
2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMEZENOU/NÍZKOU ZNALOSTÍ VZDĚLÁVACÍHO JAZYKA.....	20
2.1 LEGISLATIVA .....	20
2.1.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PŘI VÝUCE ŽÁKA S OMJ.....	21
2.1.2 1. STUPEŇ PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ.....	22
2.1.3 2. STUPEŇ PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ.....	22
2.1.4 3. STUPEŇ PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ.....	22
2.2 CO ŽÁCI S OMJ PROŽÍVAJÍ.....	24
2.3 SPOLUPRÁCE S RODINOU .....	24
2.4 VÝUKA ŽÁKA S OMJ .....	25
2.4.1 VÝUKA ČEŠTINY JAKO DRUHÉHO JAZYKA .....	26
2.5 ORGANIZACE META.....	28
2.6 PRVOUKA.....	29
3 PRINCIPY PRÁCE SE ŽÁKY OMJ A AKTIVIZAČNÍ METODY VÝUKY.....	31
3.1 MATERIÁLY A TIPY DO VÝUKY OD ORGANIZACE META.....	31
3.2 AKTIVIZAČNÍ METODY .....	35
3.3 ZAČÍT SPOLU.....	38
4 PRAKTICKÁ ČÁST .....	41

4.1	ÚVOD PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	41
4.2	CÍL VÝZKUMU.....	42
4.3	METODY VÝZKUMU A SBĚR DAT .....	42
4.3.1	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	44
4.3.2	VÝBĚR DO VÝZKUMNÝCH SKUPIN.....	45
4.3.3	PŘÍPRAVA EXPERIMENTÁLNÍ VÝUKY .....	48
4.3.4	UKÁZKA NEZREALIZOVANÉ PŘÍPRAVY NA EXPERIMENTÁLNÍ VÝUKU	52
4.3.5	REALIZACE EXPERIMENTÁLNÍ VÝUKY .....	53
4.4	ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE.....	54
4.4.1	VÝSLEDKY PRETESTU – DIDAKTICKÝ TEST A DOTAZNÍK 1.....	54
4.4.2	VÝSLEDKY POSTESTU – DIDAKTICKÝ TEST A DOTAZNÍK 2.....	56
4.4.3	DOTAZNÍK.....	58
4.4.4	STATISTICKÉ ZPRACOVÁNÍ DAT.....	59
4.4.5	VYHODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ S OMJ.....	59
4.4.6	DISKUZE A VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	62
	ZÁVĚR.....	67
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	69
	Seznam příloh.....	75

## ÚVOD

Téma Výuka orientovaná na rozvoj jazykových dovedností žáků s odlišným mateřským jazykem – přínosy a zápory použití v práci se třídou v hodinách prvouky 2. ročníku ZŠ jsem si vybrala nejen z důvodu, že mě téma žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) zajímá od prvního ročníku studia, ale také proto, že se způsoby, jak pracovat se žáky s OMJ, jsme se při studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ ve velké míře nesetkali a přijde mi důležité se s tímto tématem seznámit, jelikož inkluze a integrace ve vzdělávání je jedno z nejdiskutovanějších témat školství. Ve čtvrtém ročníku jsem absolvovala praktický předmět k asistenci ve třídě, ve které byli žáci s OMJ a obzvlášť jeden žák, který byl na úrovni českého jazyka pozadu. Žák nemá asistenta pedagoga, práce s ním ve třídě je těžká, tak jsem se rozhodla hledat způsoby, jak bych v takových chvílích já nebo ostatní pedagogové mohli se třídou pracovat.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část obsahuje 3 kapitoly, které se zabývají vymezením základních pojmů souvisejících se žáky s omezenou znalostí vzdělávacího jazyka, vzděláváním žáků s OMJ, spoluprací ve vzdělávání, principy práce se žáky s OMJ a aktivizačními metody při práci se žáky s OMJ.

Praktická část diplomové práce představuje výzkumné šetření, které bylo realizováno v návaznosti na praktický předmět Asistentská praxe. Výzkumné šetření jsme realizovali ve stejné třídě, ve které jsem zaznamenala problém se žákem s OMJ. Jedná se o 2. třídu ZŠ v Praze. Realizovali jsme experimentální výuku vycházející z doporučení od organizace Meta se zapojením i ostatních žáků. Cílem praktické části bylo zjistit, zda si žáci s OMJ zapamatují lépe těžká slova, pochopí látku, zda se bezproblémoví žáci budou při této hodině nudit a jak se jim bude pracovat. Cílem práce není jenom pracovat se žáky s OMJ, ale také zapojit celou třídu do procesu učení se způsoby, které pomohou žákům s OMJ.

Záměrem diplomové práce je zjistit, zda doporučení od organizace Meta se dají zapojit do výuky v rámci běžné třídy a zda tyto rady fungují v experimentální skupině.



# 1 ŽÁCI S OMEZENOU ZNALOSTÍ VZDĚLÁVACÍHO JAZYKA

## 1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V této kapitole si vymezíme základní pojmy související s výzkumným šetřením.

*Inkluze, integrace.* Výzkumné šetření probíhá v době inkluzivního vzdělávání, které klade na učitele nové nároky. Podle Zilchera a Svobody (2019) je inkluze nejaktuálnější trend současného vzdělávání a nelze ji popsat jednou definicí.

Cílem integrace je zapojovat děti ze speciálních škol do běžné výuky v běžných základních školách. Děti jsou přerazeni ze speciálních škol, nebo jsou zapsáni hned do běžné školy. Buď jsou zařazeni do kmenové třídy, nebo jsou vytvořené speciální třídy v běžné základní škole. (Radostný, 2011). Dle Zichlera a Svobody, jsou děti zapsány na škole, ale za určitých podmínek jsou separovány, nebo jsou ve třídě, ale učitel se věnuje a vytváří hodinu pouze pro majoritní skupinu a žák se tak musí přizpůsobit.

Uvedení autoři Radostný (2011) a Zichler, Svoboda (2019) se shodují, že je inkluze přístup, kdy se musí pozitivně zapojovat všechny strany – ředitel, třídní učitel, učitelé, rodiče, žáci, ale také ministerstvo školství.

Inkluze je vyšší kvalita integrace, kdy se v běžné výuce odpovídá na všechny potřeby všech žáků. Nehraje zde roli diagnostika. (Radostný, 2011) Cílem je utváření podmínek, které vyhovují všem. Výuka je přínosná pro všechny bez rozdílu. (Zilcher, Svoboda, 2019,) Tannenbergerová, 2016, hovoří o tom, že v inkluzivním vzdělávání mají učitelé za cíl přistupovat ke každému žákovi individuálně a rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti. Cílem inkluze je proto připravit všechny žáky na život v současné společnosti, která je vychována k inkluzivnímu prostředí.

Pokud mluvíme o inkluzi, nemluvíme pouze o zařazení zdravotně postižených žáky do tříd, ale také o zařazení cizinců a dětí s odlišným mateřským jazykem. Cizinci a děti s odlišným mateřským jazykem jsou řazeni mezi znevýhodněné žáky – konkrétně mezi žáky s odlišným kulturním nebo sociálním zázemím. Ve třídě pak přítomnost žáků s OMJ bývá přínosná pro multikulturní výchovu. Žáci získávají přímou zkušenost s rozmanitostí. Než si vysvětlíme pojmy multikulturalismu a žák s odlišným mateřským jazykem, je důležité si vymezit pojem kultury.

*Kultura.* Kultura je všechno, co lidé vytvoří a zanechají po sobě (obydlí, oděv, průmysl), ale také je kultura to, co vytvoří lidé myšlením a chováním (symboly, komunikace, rituály). (Průcha, 2011) Kultura ovlivňuje hodnoty, vnímání, způsob myšlení, ale také chování. Nosíme kulturu podvědomě. (Janebová, 2010)

*Multikulturalismus.* Multikulturalismus je podle Balovské a Čadské (2008) nejednoznačný. „*Domníváme se, že z nejobecnějšího pohledu lze multikulturalismus v současné době definovat jako sociální a politický proces vyvolaný zvýšenými migračními pohyby obyvatelstva, mající za následek společné soužití lidí odlišných životních návyků ve všech směrech, přičemž využívá etnické, náboženské, kulturní a sociální diverzity jako potenciálu pro celkovou prosperitu společnosti.*“ (Balovská, Čadská, 2008, str. 221) Dle Částkové, 2014 je multikulturalismus proměnlivý a v současné době je velmi intenzivně probíraný. Pozitivně nám pomáhá k pochopení současným a historickým myšlenkám, ale může být také negativně chápán.

*Multikulturní výchova.* Podle Průchy (2011) multikulturní výchova učí lidi z různých etnik, národů a náboženských skupin žít spolu. Lidé se musí naučit vzájemně se respektovat a spolupracovat. Probíhá ve školách, mimoškolních zařízeních, ale také v reklamách. Hlavní složka multikulturní výchovy je vzdělávání, které je spojené s organizovaným vyučováním a s tím spojené učení. Multikulturní výchova je naplňovaná až tehdy, kdy lidé mají znalosti o jevech etnického, kulturního i rasového soužití.

„*Multikulturní výchova = poznávat -> rozumět -> respektovat (jiné kultury, etnika, národy) -> koexistovat a kooperovat*“ (Průcha, 2011, str. 16)

*Žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ).* Podle Škodové, Cvejnové (2017) o žákovi s odlišným mateřským jazykem mluvíme tehdy, pokud má český jazyk jako druhý jazyk. Můžeme o tom mluvit, pokud toto osvojení dochází v cílové zemi. Tomuto jazyku je denně vystavován a je na něm existenčně závislý. Je to jazyk vnucený okolnostmi. Jazyk si sám nevybral, ale okolnosti ho k němu přivedly. Ovládat jazyk neznamena ovládat pouze gramatiku, nebo slovní zásobu, ale také způsoby vhodného použití. Toto je označováno jako komunikační kompetence. Pokud se naučí této kompetenci, ví co, kde, kdy a jak říkat. Ale

Bernkopfová a kol., (2019) upozorňuje na úskalí, že v České republice je stále více používán termín žák -cizinec, který je zařazen do současné legislativy, jelikož do tohoto termínu některé děti nespádají. Označení žáka s odlišným mateřským jazykem je mnohem konkrétnější, jelikož nám nabízí potřeby, které souvisí s tím, že dítě má jiný mateřský jazyk než vyučovací. Pro tyto žáky existuje také označení žák s omezenou znalostí vzdělávacího jazyka.

Právě na potřeby žáka s odlišným mateřským jazykem reaguje Radostný (2011), když hovoří o tom, že bychom si měli uvědomit, že žáci se během výuky učí jak cizí jazyk, ale také se během procesu vzdělávají. Během toho, co se učí český jazyk, tak se zapojují do výuky, zvládají učivo, socializují se, osvojují si kulturní a společenské normy, hledají své místo v novém prostředí. Všechno musí zvládnout za krátký čas. Od ostatních žáků se v mnohém neliší. Řeší stejné problémy v rodině, s kamarády, s učením, možností seberealizace a pokroků.

Je velmi důležité podle Inkluzivní školy, si uvědomit, že třída není homogenní, takže se u žáka s OMJ nesetkává učitel poprvé s odlišností. Schopnost vyrovnat se s diverzitou je u pedagogů základním předpokladem profesionálního přístupu k výuce. Žák s OMJ samozřejmě přináší do třídy větší potřebu diferenciací učiva i odlišné přístupy.

Žáci s OMJ získávají dovednosti z jiného jazyka. Tomuto procesu se říká jazyková integrace, kterou si následně vysvětlíme a na základě tohoto termínu si vysvětlíme také teorii ledovce, která nám ukazuje, jak hluboko si žák ukládá své komunikační schopnosti a dovednosti. (Zapojení do výuky a materiály, Inkluzivní škola, 2021)

Blíže se problému termínů budeme věnovat v kapitole 2.1 Legislativa.

*Jazyková integrace a asimilace.* Jazyková integrace je proces, ve kterém se získávají dovednosti jiného jazyka, které umožní zapojit se do různých oblastí jiné společnosti. Tento proces není nikdy zastaven. Naopak asimilace je úplná ztráta mateřského jazyka. V České republice se snaží učitelé podporovat mateřský jazyk u žáků s OMJ, aby nedocházelo k asimilaci. Je to ale individuální, záleží na konkrétním učiteli i na žákovi s OMJ. Člověk by si měl ve své hostitelské zemi osvojit jazyk, ale měl by mít možnost používat i svůj mateřský jazyk. U žáků s OMJ se objevují vnější a vnitřní motivační

faktory k učení jazyka. Převládá vnější motivace, kdy se musí zařadit do společnosti a mají potřebu profesního růstu. Vnitřní motivaci u nich většinou musí rozvíjet vyučovací proces. Vnitřní motivaci vzbuzuje například chování učitele, atmosféra skupiny, posilování sebevědomí, zábava, sebehodnocení. (Škodová, Cvejnová, 2017)

*Teorie ledovce.* Dle Bernkopfové, 2019, lidem s OMJ trvá několik let, než se naučí cizí jazyk. Kanadský pedagog a badatel J. Cummins (in Bernkopfová, 2019) vytvořil teorii ledovce. Odlišuje zde základní interpersonální komunikační schopnosti a kognitivní akademické jazykové dovednosti. Komunikativní jazyk se vyvíjí jako první. Kognitivní jazyk se vytváří, pokud se používá abstraktní jazyk a dochází při klasifikacích, analýzách a řešení problémů. Akademický jazyk používá trpný rod, metafory a nominalizaci.

Teorie ledovce dokazuje, že nad hladinou jsou komunikační schopnosti, které jsou na povrchu ledovce, jsou snadno naleznuty a děti je používají v běžné mluvě. Kognitivní a akademické jazykové dovednosti jsou pod hladinou. Ve škole je to stejné, děti používají komunikační jazyk, ale také jazyk odborný. Průměrná délka osvojení odborného jazyka je pět až deset let. Školní neúspěšnost s odborným jazykem souvisí, jelikož ani ti, kteří umí komunikační jazyk, nemusí umět jazyk odborný.

#### **Příloha 1 – Teorie ledovce**



(Teorie ledovce, Inkluzivní škola, 2021)

Teorii ledovce dále rozvinul v teorii společné. Zde je důležitá vzájemná propojenost dovedností v obou jazycích, které pomáhají rozvíjet kognitivní a akademické schopnosti. Jsou to dva ledovce, které představují dva jazyky a protínají se pod hladinou, kde sdílejí společně výchozí dovednosti. Tyto koncepty má žák uložené hlouběji. (Bernkopfová, 2019)

Žáci při učení nového jazyka nezískají pouze jazykové schopnosti a dovednosti, ale také klíčové a jazykové kompetence.

*Klíčové kompetence.* Podle Běleckého (2007) pokud máme kompetence, tak umíme všechno propojit tak, že zvládneme přirozeně dané úkoly, situace, které jsou nejen ve škole, ale také v práci, v rodině a s přáteli. Rozvoj kompetencí se nemá nechávat až když se děti naučí všechny vědomosti, ale má se provádět uceleně, aby se žáci neučili pouze věci nazpaměť. Kompetence se musí učit ve všech předmětech. Klíčové kompetence jsou:

1. Kompetence k učení, kde žák si vybírá a využívá efektivní způsoby k učení, třídí informace, zná termíny, experimentuje, má pozitivní vztah k učení.
2. Kompetence k řešení problému. Umí řešit problémy, rozpozná je a kriticky myslí.
3. Kompetence komunikativní. Vyjadřuje se a formuluje své myšlenky nejen v písemném, ale i mluveném projevu. Naslouchá, rozumí a používá technologie pro komunikaci se světem.
4. Kompetence sociální a personální. Umí pracovat ve skupině, nastavuje pravidla, umí diskutovat a pomáhá utvořit příjemnou atmosféru.
5. Kompetence občanská. Umí ostatním naslouchat, respektuje názor a zastane se ostatních, pokud vidí fyzický či psychický násilí. Je naučen správně zacházet s přírodou a životním prostředím.
6. Kompetence pracovní. Zachází s předměty tak, aby neohrozil sebe nebo ostatní. Své znalosti posouvá výše, aby se mohl rozvíjet pro svou budoucnost. (Bělecký, 2007, str. 20-61)

Tyto kompetence jsou základní kompetence v etapě základního vzdělávání. Jsou definovány v RVP jako „*soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.*“ (Vetečka, 2008, str. 71)

Podle Špirudové a kol, 2006, nejde jenom o žákovu kompetence, ale učitel by měl na svých kompetencích také pracovat. V transkulturním pojetí výuky jsou klíčové dovednosti důležité. Odborně předmětová kompetence znamená, že pedagog by měl znát různé kultury, rysy a charakteristiky. Diagnostikuje a rozvíjí postoje žáků k jiným kulturám, ale také k té své. Autorka dále představuje a popisuje kompetence: didaktické a psychodidaktické, obecně pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní a profesně a osobnostně kultivující. Dle Částkové (2014) by měl být učitel ve výsledku svých kompetencích připraven na dnešní multikulturní společnost. Kompetence nelze jednoznačně rozdělit a vytvořit jeden model klíčových kompetencí učitele. Jsou to všechny dovednosti, postoje, které vedou učitele ke kvalitní práci.

## **1.2 JAZYKOVÉ KOMPETENCE**

Bendová, 2011, hovoří o tom, že řeč je základním komunikačním prostředkem. Proces vývoje řeči ovlivňují vnější (vliv rodiny, školy, výchovy) i vnitřní (vyzrálост dítěte – fyzická, psychická) faktory. Ve vzdělávacím procesu je kladen velký nárok na řeč a komunikační schopnosti. Řeč plní funkci komunikační a kognitivní. Funkce komunikační je celkový kontakt s ostatními spolužáky, učiteli, rodiči a přijímání a odesílání informací mezi komunikujícími. Kognitivní funkce rozvíjí myšlení, jak abstraktní, tak symbolické. Komunikační kompetence ovlivňují vzdělávací proces. Jazykové kompetence rozdělujeme do čtyř jazykových rovin: foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantická rovina, morfologicko-syntaktická a pragmatická. Co se rozvíjí během vzdělávacího procesu a jak se jednotlivé roviny rozvíjí si přiblížíme v dalších odstavcích.

*Co rozvíjí?* Jedná se o zařazení aktivit na rozvoj jazykových kompetencí, které u žáka s OMJ podporují rozvoj slovní zásoby, pochopení slov a možnost komunikace. Aktivita nejsou pouze připravené do škol, ale mohou se realizovat také v mimoškolních aktivitách. (Rozvoj jazykových dovedností, Katalog podpůrných opatření, Brodská, 2021)

Žák přijímá a rozumí informacím. Při rozvíjení jazykových kompetencí se mu zlepšuje komunikace s učitelem, jelikož porozumí jeho pokynům. Také komunikace s ostatními se

zlepší, jelikož dokáže mluvit o svých potřebách a zájmech. (Rozvoj jazykových dovedností, Katalog podpůrných opatření, Brodská, 2021)

Jazykové kompetence rozvíjíme v několika rovinách:

#### 1. Rovina foneticko-fonologická

Rovina se zabývá zvukovou podobou jazyka. Rozlišujeme jednotlivé hlásky už z kojeneckého věku a fonemická diferenciací se utváří do šestého roku. (Bendová, 2011)

Foneticko-fonologická rovinu cíleně rozvíjíme, když má žák problémy se správnou výslovností, přepisem do písemného projevu a při mluveném projevu vyslovuje jednu a více hlásek nesprávně. Kvůli špatnému mluvenému projevu má žák problémy i v písemném projevu. Žák nedokáže rozeznat znělost od neznělosti. U roviny foneticko-fonologické hraje větší roli logoped, který musí vyvozovat hlásky se žákem. Pedagog se podílí až ve chvíli, kdy upevňuje již navozené hlásky. Pomáhá se žákovi ke zvládnutí správné artikulace a správné rozlišení, kdy hraje roli sluchová diferenciací. Výslovnost zaměřuje pedagog nejen na izolované hlásky, ale také na celý systém hlásek, kdy spojuje hlásky do koartikulačních celků, tak si osvojuje nejen mluvený projev, ale také psaný. Pedagog od první třídy musí dbát na rozlišování problémových hlásek. (Rozvoj komunikačních schopností v rovině foneticko-fonologické, Katalog podpůrných opatření, Brozdová, 2021)

#### 2. Rovina lexikálně-sémantická

Rovina se zabývá slovní zásobou, jejího porozumění, rozhovory, chápáním výkladu a samotného interpretování. (Bendová, 2011)

Jedná se o žáky, kteří mají sníženou pasivní i aktivní slovní zásobu a mají nedostatky v chápání významu slov. Jinak řečeno, že mají malou slovní zásobu a pasivní slovník je lepší než aktivní, což znamená, že žák rozumí, ale neumí v takové míře i sám produkovat. Rovina lexikálně-sémantická se rozvíjí po celou dobu vyučování, kdy se rozšiřuje aktivní i pasivní slovník, rozvíjí se chápání významů slov a samostatně se žák učí vyjadřovat. V rovině by se pedagog měl zaměřovat na význam slov a vět – sémantické vztahy jednoduchých vět, souřadné a podřadné souvětí, nadvětný význam a přenesený význam (metafory, přísloví...) (Rozvoj komunikačních

schopností v rovině lexikálně-sémantické, Katalog podpůrných opatření, Brozdová, 2021)

### 3. Rovina pragmatická

Zabývá se využitím řeči v běžném rozhovoru. Vyjádření vztahů, pocitů. Navázat dialog a vyžádat si informace. (Bendová, 2011)

Komunikační schopnosti v rovině pragmatické pedagog rozvíjí, pokud žák sám nedokáže udržet kontakt s partnerem, se kterým komunikuje a díky tomu je sociálně izolovaný. Okolí si o žákovi myslí, že je hloupý, nebo dokonce nevychovaný. Žák nechápe pravidla komunikace. Neví si rady, když musí navázat kontakt s někým jiným a má problém se zeptat na základní komunikační fráze. Nedokáže pozdravit, poprosit. Rovina pragmatická se rozvíjí po celou dobu vyučování a je velmi obtížná pro pedagogy, jelikož rozvoj je velmi důležitý pro vzdělání i pro socializaci. Pedagog by se měl zaměřovat na naučení žáka komunikačních frází, schopnost vést rozhovor a spontánně mluvit. Měl by umět naučit žáka k výměně rolí mluvčího a posluchače a také k vhodnému přispění názoru v komunikaci nejen s vrstevníky, ale také s dospělými. Pedagog by měl s žákem nacvičovat různé situace. (Rozvoj komunikačních schopností v rovině pragmatické, Katalog podpůrných opatření, Brozdová, 2021)

### 4. Rovina morfologicko-syntaktická

Zabývá se gramatickou stránkou jazyka. (Bendová, 2011)

V rovině morfologicko-syntaktické má žák obtíže s tvorbou vět, má problém tvořit správný slovosled a používá dysgramatismy (porucha dovednosti tvořit v daném jazyce gramaticky správné tvary). Obtíže jsou drobné i výrazné. Žák ve větší míře používá podstatná jména, ostatní slovní druhy nepoužívá. Podstatná jména jsou tvořena ve špatném tvaru. Pokud jde o učení nových slovo, tak si je přibírá velmi pomalu a chybuje. Věty jsou velmi jednoduché se špatným slovosledem. Pokud žák vytvoří dlouhou větu, je v ní spousta dysgramatismů. Rovina se rozvíjí po celém čase vyučování, ale nejvíce v hodinách českého jazyka, kdy se žák učí uplatňovat gramatická pravidla, učí se správnost slov, vět, slovosledu a ostatních gramatických kategorií. Pedagog by se zde měl zaměřovat na naučení žáka k pochopení slovních druhů, určování gramatických kategorií, časování, stupňování, tvoření vět s otázkou,



záporem. Měl by také žáka naučit členit věty, strukturovat a správnému slovosledu. (Rozvoj komunikačních schopností v morfologicko-syntaktické rovině, Katalog podpůrných opatření, Brozdová, 2021)

Jazykové problémy rozdělujeme do tří skupin:

1. Kdy jsou u žáka jen drobné nedostatky a učitel tyto chyby toleruje u hodnocení. Zapojuje hry, které pomohou žákovi se rozmluvit. Tyto aktivity musí učitel názorně předvést, aby se ujistil, že žák aktivitu chápe. Mluví se žáky celými větami a chce, aby žák odpovídal také celými větami. Chce, aby se naučil řík at si o pomoc, zdvořilostní fráze. Tyto děti často mají spojená slova s jiným významem, než které slovo doopravdy má. Proto se snaží vše mu názorně ukázat, aby zde byla zastoupena vizualizace obsahu. Dává mu vybrat z odpovědí, nebo chce, aby je názorně předvedl. Vymýšlí hádanky a snaží se, aby žák rozpoznal hlásky ve slovech.
2. Žák má zřetelné potíže ve všech předmětech. Individuálně mu učitel pomáhá, nabízí doučování, spolupracuje s ŠPP,
3. Potíže jsou takové, že žák nedokáže pracovat a komunikovat s okolím. Učitel by měl pracovat podle IVP a zařazovat aktivity na rozvoj jazykových kompetencí. (Rozvoj jazykových dovedností, Katalog podpůrných opatření, Brodská, 2021)

*Aplikace.* Nejprve učitel musí navázat kontakt a zjistit příčiny, proč má žák nedostatky ve slovní zásobě a komunikaci. Musí sledovat porozumění, vyjadřování, písemný projev s gramatikou, ale také mluvený projev a sluch. Žáci si slova osvojují podle toho, co slyší a jak často. Děti se nesmí do učení nových slov nutit, jinak je to odradí. (Rozvoj jazykových dovedností, Katalog podpůrných opatření, Brodská, 2021)

### **1.3 NÁRODNOSTI**

Podle Jarkovské a spol. (2015) do naší země přicházejí nejvíce Ukrajinci, Slováci, Vietnamci, Rusové, Poláci a Němci. Práci se žákem ovlivňuje jeho konkrétní původ.

*Ukrajinci.* Ukrajinci používají cyrilici. Tyto aspekty se mohou projevit v psaném i mluveném jazyku. Vyslovují měkce, zaměňují písmenka, například u za i, ž a š vyslovují tvrdě a osobní zájmena preferují ta delší (tebe). Kladou důraz na exaktní vědy, humanitní a přírodní vědy a v dnešní době se snaží učitelé být spíše asistenti, kteří dětem napomáhají ve

vzdělávání. (Gjurová, 2011) Dle Bodnárové, 2009, mají Ukrajinci ve většině případů vysoké vzdělání, ale v České republice pracují spíše jako dělníci. Ukrajinci v ČR pořádají spoustu akcí, pomáhají lidem na Ukrajině a spolupracují s jinými menšinami.

*Rusové.* Rusové mají přízvuk na jakékoliv slabice slova a v písmu ho nerozlišují. Š a ž jako u ukrajinštiny je tvrdá a ve výslovnosti rozlišují tvrdé a měkké i. Melodii v tázací větě mají klesavou. (Gjurová, 2011) Dle Bodnárové, 2009, jsou Rusové vzdělaní, bohatí a úspěšní. Jsou hrdí na svou národnost a rádi v České republice podnikají.

*Vietnamci.* Ve Vietnamu používají latinku. Pro Vietnamce je typické, že mají jednoslabičná slova a neměnný tónový přízvuk. Pracují hodně s tónem, jelikož jim mění významy slov. Nerozdělují tykání a vykání, ale pro nadřazenost využívají zájmena. Nenalezneme zde zápor. Podle buddhistické filosofie nesouhlasit s názorem druhého je neslušné. Vietnamci jsou velmi kontaktní lidé, ale dotýkání se hlavy druhého člověka, například pohlazení, je bráno jako neúcta. Vietnamské dítě má rádo poklepání po rameni nebo zádech. Vietnamci se smějí nahlas pokud něčemu nerozumí. Chtějí zmírnit napětí a je jim nepříjemné, pokud se jim díváme dlouho do očí, berou to jako povýšenost. (Gjurová, 2011)

Co se týká úsměvu, tak Janebová, 2010, vysvětluje, že se ve Vietnamu říká, že existuje 36 druhů úsměvu, stává se, že pokud dítě nesouhlasí, usmívá se, ale také pokud udělá chybu, tak se usměje. Znamená to, že o své chybě ví. Také mluví o neverbální komunikaci, která je u Vietnamců velmi důležitá. Přivolání prstem pro ně je neslušné. Poplácání po břichu oběma rukama znamená, že sami sebe povzbuzují. Ruka přes čelo znamená, že daný člověk přemýšlí. Proto by měla být interkulturní komunikace velmi důležitá. Než k nám do třídy přijde Vietnamský, ale i jiný, žák, měli bychom si o jeho kultuře najít informace nebo je zjistit přímo od žáka.

Janebová, 2010 nehovoří pouze o neverbální komunikaci. Vietnamci je velmi těžké vysvětlit gramatické kategorie, jelikož je ve většině případů neznají. Vietnamci neznají časování, a tak jim stejná slova, jen jinak vyčasovaná, mohou připadat jako rozdílná. Díky tomu, že je vietnamština tonální jazyk, děti snadno rozliší věty tázací, rozkazovací a oznamovací. Rozdíl je také v tom, že vietnamština staví přídavná jména až za podstatná. Proto se často mohou Vietnamci splést a myslí si, že přídavné jméno je podstatné.

Jelikož víme, že Vietnamci nečasují a neskloňují, což vysvětluje několik publikací, ale Černík, 2006, na to reaguje. Vietnamci mají daný jasně pevný slovosled jako v angličtině, nebo používají pomocná slova, částice. V češtině používáme gramatické tvary, protože to vyžadují slovní kontexty (jeden pes), ale ve vietnamštině má pravidlo, že to, co už je jednou vyjádřeno slovem, nemusím opakovat dalším tvarem. V českém jazyce máme samohlásky s ostrým rázem, Vietnamci na začátku i na konci slova slyší po samohlásce i souhlásku, která tam vůbec není.

Právě proto Černík, (2006) říká, že by se pedagog měl zajímat o vietnamštinu, pokud má ve třídě žáka, který je začátečník v českém jazyce. Pokud pochopí znaky jiného jazyka, pochopí tak chyby a obtíže, které žák bude mít. Tak, jak se Vietnamci učí těžko češtinu, Čech by se učil stejně těžko vietnamštinu.

Zajímavostí je, že Vietnamci neužívají osobní zájmena. Mají je, děti nebo kamarádi je mezi sebou používají, ale pokud je použijeme jinde, jsou vzata jako urážka. Je to stejné jako v českém jazyce tykání. Pokud se tyká někomu, koho neznáte, tak je to urážlivé. Pokud Vietnamec mluví ve zdvořilé konverzaci o sobě, mluví o sobě jako o starším bratrovi, otci, matce, podle toho, jaké postavení v rodině má. V úřední konverzaci mluví o sobě jako o pánovi, paní. (Černík, 2006)

Bodnárová, 2009, říká, že vietnamské děti jsou v České republice ve vzdělání úspěšné. Vietnamci hodně ctí rodinu, tradiční hodnoty a pohostinnost. Pokud považují Českou republiku za svůj domov, ale uvnitř Vietnamci už moc nejsou, říká se těmto dětem banánové děti.

Pokud do třídy přijde Vietnamec, doporučuji knihu Jana Černíka, 2006, a knihu Daniely Bodnárové, 2009, kde popisují všechno, co bychom o životě Vietnamců měli vědět a navrhuji pár otázek, aktivit, které jsou vhodné, ke každému tématu, otevřít k diskusi ve třídě.

Všichni zmínění autoři se shodují v charakteristice Vietnamce v České republice.

## **1.4 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE**

Lidé mezi sebou komunikují. Význam komunikace je zastoupen, když lidé mají důvod komunikace, ale také, když chápou, proč komunikují. Interkulturní komunikace je vědní obor, který se snaží popsat komunikaci aktérů, kteří mají jiné kulturní zázemí, které hraje roli v komunikaci. Pokud chceme mít úspěšnou interkulturní komunikaci, musíme znát pravidla multikulturní výchovy. (Janebová, 2010)

V interkulturní komunikaci hraje velkou roli kultura. Vzájemně se kultura s komunikací prolíná, jelikož bez kultury nepochopíme komunikaci a bez komunikace zase nedokážeme zkoumat kulturu. Komunikace pomáhá vytvářet kulturu, protože ji mezi sebou sdílíme a posouváme ji dále. Není vrozená, musíme se jí naučit a musíme o ní komunikovat. (Janebová, 2010)

Učitel by měl být kulturně empatický. Musí se umět vcítit do dané mentality, do jejich kultury. Musí zjistit, co se v jejich kultuře může, co se očekává a co se naopak nesmí dělat. Pomocí otázek zjistí zvyky, tradice a ostatním žákům nastíní zajímavosti o cizí kultuře. Měl by najít podobnosti mezi kulturami a udržovat kontakt s rodiči. (Janebová, 2010)

Podle Janebové (2010) interkulturní komunikace může vyvolat i pocity nejistoty, nesouladu, rozporem, nedůvěrou, nepřátelstvím, nedorozumění, konflikty, ale může také nastavit bloky.

## **2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMEZENOU/NÍZKOU ZNALOSTÍ VZDĚLÁVACÍHO JAZYKA**

### **2.1 LEGISLATIVA**

Podpůrná opatření (PO) definuje školský zákon paragraf 16 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je definován jako žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření. Žáci mají právo na bezplatné poskytnutí podpůrných opatření. Mají například nárok na poradenskou podporu, úpravu obsahu, hodnocení, forem, metod, podmínek k ukončení a přijetí vzdělávání, využití kompenzační pomůcky, asistenta pedagoga. Mají nárok také na IVP, kde jsou právě podpůrná opatření vypsána. (Bittmannová, 2019)

Dle Michalíka (2015) je přijetí podpůrných opatření další důležitý krok ke zkvalitnění školství. Problém vidí v tom, že žáci do teď byli hodnoceni pouze na základě lékařské diagnózy a současný model horizontálního dělení do kategorií je změněn na vertikální, kdy posuzování je pouze do hloubky znevýhodnění, ale ne na kategorie postižení. Je to z důvodu lepšího naplnění vzdělávacích potřeb žáka. Nezáleží na druhu školy, kde se vzdělává. Snížily se příčiny omezení (medicínské hledisko) a zdůraznily se dopady omezení. Podpůrná opatření pomohou učitelům lépe se orientovat v informacích, jak se žákem pracovat. Pomáhají získat předpoklad k zajištění příležitostí ve vzdělávání tam, kde se pracovalo jen s některými skupinami žáků s SVP.

Od roku 2016 se zavádí do novely školského zákona nový pojem, pojem Podpůrná opatření, určený všem žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Specifikují to, že žák má právo na bezplatné poskytnutí a učitelé přináší možnost individualizace výuky. Organizační, personální a vzdělávací soubor opatření poskytující pro žáky, kteří ho z určitých důvodů potřebují. Podpůrná opatření se rozděluje do pěti stupňů. 1. stupeň poskytuje škola s konzultací s PPP, nebo SPC. Opatření 2. – 5. stupně určuje školské poradenské zařízení za spolupráce se školou. Většinu prostředků nalezneme v Katalogu podpůrných opatření. (Michalík, 2015)

### **2.1.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PŘI VÝUCE ŽÁKA S OMJ**

V České republice není znám přesný počet žáků s OMJ v našich školách. Uvádí se, že žáků s OMJ je v ČR více než 30 tisíc. (Děti a žáci s OMJ, Inkluzivní škola, 2021)

Podle knihy Bernkopfové a kol. (2019) by měla být vedena i jazyková příprava. Ta je určena pro žáky s neznalostí/nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Jazyková příprava má podle školské legislativy probíhat v kraji určené škole, kam žák s OMJ dojíždí. Tato jazyková příprava by měla být nejméně 70 hodin po dobu 6 měsíců. Ze zákona je však určena pro cizince. Žáci s OMJ na ni nemají nárok. Této možnosti se moc nevyužívá, jelikož dojíždění je pro děti náročné a za 6 měsíců se jazyk k plnohodnotnému zapojení nenaučí.

Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, žáky s OMJ řadíme do skupiny žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek. Tito žáci se dělí podle dosažené úrovně vzdělávacího jazyka do 3. stupně PO – žáci s neznalostí vyučovacího jazyka, nebo do 2. stupně PO – žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. (Bernkopfová a kol., 2019)

Podpůrná opatření musí vycházet z potřeb žáka, ale také z potřeb kolektivu a momentálního probíraného učiva. Žákovi přetrvávají problémy i poté, co absolvoval jazykovou přípravu pro žáky s odlišným mateřským jazykem.

Opatření reaguje na nedostatečnou znalost češtiny, kdy je čeština jiný vyučovací jazyk než jazyk mateřský. Je rozděleno do 3 stupňů podpory. (Bernkopfová a kol., 2019)

Stupně podpory:

1. Učitel by měl kontrolovat žáka, zda rozumí, není ztracen, či pracuje. Navrhuje aktivity takové, aby se žák mohl zapojovat a podporuje ho ve zvládnutí úkolů.
2. a 3. Žák dochází na výuku (doučování) českého jazyka. (Jazyková podpora v češtině jako druhém jazyce, Katalog podpůrných opatření, Titěrová, 2021)

Podpůrná opatření respektují principy a zásady:

1. Nediskriminace, spravedlnost a rovný přístup
2. Odbornost a kvalita

3. Efektivita a dostupnost
4. Jednotný přístup
5. Metodické vedení
6. Kontinuita a spolupráce
7. Rozvoj a otevřenost (Bernkopfová a kol., 2019)

### **2.1.2 1. STUPEŇ PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ**

Tento stupeň je určen pro pokročilé žáky, kteří nemají nutnost získání doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Nároky na výuku českého jazyka, na pedagogickou intervenci a péči, na úpravu obsahu vzdělávání, na asistenta pedagoga, školního psychologa, speciální pomůcky, kompenzační pomůcky nemají. Měla by jim stačit podpora ve výuce, hlavní je osvojování si akademického jazyka. Získají plán pedagogické podpory. (Bernkopfová a kol., 2019) Podle Bittmannové, 2019, jsou to žáci, kteří mají pomalejší tempo, drobné potíže ve čtení, psaní, počítání, koncentraci a drobné problémy se zapomínáním.

### **2.1.3 2. STUPEŇ PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ**

Určeno pro žáky s nedostatečnou znalostí českého jazyka, kteří musí nutně získat doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Nárok na doučování českého jazyka mají na 3 hodiny týdně, maximálně 120 hodin za rok. Pedagogickou intervenci a speciální pedagogickou intervenci mají 1 hodinu týdně. Mají také individuální vzdělávací plán, úprava obsahů vzdělávání, přizpůsobení organizace a metod výuky. Na úpravu obsahu vzdělávání i na speciální pomůcky, učebnice a kompenzační pomůcky nárok mají, ale na asistenta pedagoga a školního psychologa nemají. (Bernkopfová a kol., 2019)

### **2.1.4 3. STUPEŇ PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ**

Tento stupeň je pro žáky s neznalostí češtiny. Nutnost získání doporučení pedagogicko-psychologické poradny musí mít. Na doučování mají nárok 3 hodiny týdně, max. 200 za rok. Oproti 2. stupni PO už mají nárok na 2 hodiny týdně pedagogické intervence i speciálně pedagogické péče. Nároky na speciální pomůcky, učebnice a kompenzační pomůcky, úpravu obsahu vzdělávání mají. Mají nárok na asistenta pedagoga a školního psychologa v rozsahu

0,5 úvazku, individuální vzdělávací plán, úpravu obsahů vzdělávání a přizpůsobení organizace a metod výuky. (Bernkopfová a kol., 2019)

Žáci s odlišným mateřským jazykem by měli třikrát týdně docházet na hodiny českého jazyka, které jsou místo českého jazyka nebo hodin, kde se žák neorientuje. Doučující učitel by třídnímu učiteli měl předávat informace, jak se žákovi vede a v čem se zlepšuje. V ostatních hodinách by učitel měl myslet na žáka a nabízet podporu v daných aktivitách. (Bernkopfová a kol., 2019)

*Asistent pedagoga.* Žák s OMJ má nárok na asistenta pedagoga ve 3. stupni PO. Jeden možný způsob je, že asistent pedagoga napomáhá v přípravách na hodiny učitelovi, kdy může připravit individuální práci do té části hodiny, kdy žáka nebude snadné zapojit. Sedí vedle žáka a poskytuje mu individuální doučování. (Radostný, 2011) Druhý možný způsob je, že asistent pracuje se třídou dle pokynů pedagoga a pedagog pracuje se žákem s OMJ. (Asistent pedagoga, Inkluzivní škola, 2021)

*Plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán.* Jsou podle Bernkopfové a kol., (2019) také součástí podpůrných opatření pro žáky s OMJ. Plán pedagogické podpory není pro žáka bez znalosti českého jazyka ideální. Neumožňují zásahy do organizace, proto se volí plány jazykové podpory, kde se pojmenovávají cíle výuky českého jazyka jako druhého jazyka. V individuálním vzdělávacím plánu a plánu pedagogické podpory se postupně zaměřuje na osvojování vyučovacího jazyka ve všech předmětech.

*Plán pedagogické podpory.* Využívá se pouze u žáků s jazykovou úrovní C, kteří potřebují rozvíjet akademický jazyk, pravopis, gramatiku, čtení a psaní v běžné výuce. Nesmí se do něj zasahovat a měnit v něm významně organizační prvky. (Bernkopfová a kol., 2019)

*Individuální vzdělávací plán.* IVP se připravuje pro žáky, kteří jsou ve 2. a 3. stupni PO. Zaměřuje se na jazyk, metody výuky, obsahy i hodnocení výuky. (Bernkopfová a kol., 2019)

*Pedagogická intervence nad rámec běžné výuky.* Intervence je většinou mimo vyučování a buď probíhá ve skupině nebo individuálně. Rozvíjí se u žáka na učivo, dovednosti a překážky, které žák sám nezvládá. Napomáhá ke zvládnutí jazyka, odstranění bariér, zvýšení sebevědomí, zlepšení výsledků ve vzdělávání a zlepšení sociálního citění žáka. Žák s OMJ. Si zde rozvíjí mluvený český jazyk jako druhý jazyk, psaný český jazyk s gramatikou, aby



se mohl zapojit do výuky. (Intervence nad rámec běžné výuky, Katalog podpůrných opatření, Habrová, 2021)

*Speciálně pedagogická péče.* Je zajišťována speciální pedagogiky. V druhém stupni se pracuje s logopedickými obtížemi, řečí, grafomotorickou dovedností, vizuálně percepční dovedností, sociální komunikací a se zdravotní tělesnou výchovou. Ve třetím stupni se doplňuje ještě zraková a bazální stimulace, optické pomůcky, logopedie, prostorová orientace. (Co patří mezi předměty speciálně pedagogické péče? MŠMT, 2021)

## **2.2 CO ŽÁCI S OMJ PROŽÍVAJÍ**

Žáci s OMJ podle Bernkopfové a kol. (2019) prožívají spoustu emocí a jsou izolovaní nejen kvůli jazyku, ale i kvůli nové kultuře, zvykům a společnosti. Emoce, které zažívají jsou často protichůdné. Děti se zároveň těší i bojí. Bojí se, že něco udělají špatně, směšně. Proto se často neprojevují vůbec. Tato situace v nich vyvolává pocity vykořenění, izolace, osamělosti, bezmoci, zranitelnosti. Jsou unavení až dokonce vyčerpaní. Bojí se, že budou mít akademické problémy, jsou často neúspěšní. Zažívají tlak na asimilaci, vzdor a odmítání.

Tyto děti také podle Bernkopfové a kol. (2019) potřebují spoustu intervencí, které rozdělila do třech skupin – akademické, kulturní a psychologické. Děti se musí cítit v bezpečí, vítaně. Musí navázat kamarádství, mít někoho, na koho se mohou obrátit, zažívat psychickou pohodu, naučit se základní komunikaci, zažít úspěchy. Musí rozvíjet odborný jazyk, ale i jazyk mateřský.

## **2.3 SPOLUPRÁCE S RODINOU**

Komunikace s rodinou žáka s OMJ, ale celkově s rodinami všech dětí je nesmírně důležitá. Dle Kostolecké, 2013, je prvním krokem k úspěšnému zapojení žáka s OMJ komunikace s rodinou. Vztah rodičů ke škole zanechává v dítěti pozitivní nebo negativní přístup ke vzdělávání. Rodiče předávají dítěti postoje, názory a kulturu. Někteří rodiče pomáhají dětem s OMJ se zapojením do školy, učí se s nimi, mluví na ně doma česky, domluví doučování, či českou chuť na hlídání. Tyto děti nemají problém se zapojením do výuky a kolektivu. Bohužel jsou ale také rodiny, které nemají zájem o český jazyk. Největší problém nastává u vietnamských rodin, kdy pracovní vytíženost způsobuje nedostatek kontaktu s rodinou. Právě takto vytížení rodiče u svých vietnamských dětí požadují vynikající školní výsledky.

Do škol přichází starší sourozenci, tety, nebo rodiče s žákem, který překládá. Vždycky do školy ale někdo přijde. Většinou je to člen rodiny, který umí nejlépe česky. Rodiny občas využívají také tlumočníky.

Důvodem nespolupráce ze strany rodičů je dle Bernkopfové, 2019, není to, že by neměli o své dítě zájem, ale to, že mají jinou představu o školství, než jakou zažijí v České republice. S rodiči by si měl pedagog promluvit a dát mu jasné důvody a úkoly, které od nich očekává. Měl by si poslechnout také to, co se od něj očekává ze strany rodičů a promluvit si o tom a ujasnit si to. Měly by se domluvit jasná pravidla. Z konverzace by měla vyplynout důvěra a bezpečný prostředí. Pedagog by měl nabídnout pomoc žákovi i rodičům.

Stejný názor na vliv rodičů na děti v otázce vzdělávání jako Kostolecká, 2013, má i Průcha, 2011. Bohužel také podle Průchy, 2011, není zjišťováno, jak jsou rodiče žáků s OMJ spokojeni. Z mála výzkumů, které byly provedeny lze zjistit, že rodiče žáků s OMJ jsou spokojeni se školou, a že české školy přistupují k tomuto vzdělávání pozitivně.

## **2.4 VÝUKA ŽÁKA S OMJ**

Černík (2006), tvrdí, že pokud učitelé sami nestrávili nějakou dobu v jiné zemi, tak nezažili kulturní šok. Nedokáží si představit, jak se dítě cítí, když musí nahlížet na problémy ze dvou úhlů, zatímco učitel se na problém dívá jen ze svého pohledu. Pedagog by se měl zajímat o kulturu, nemusí se podle ní chovat, ale musí ji respektovat. Pokud učitel pochopí odlišnosti mezi např. vietnamským dítětem a českým, pochopí tak chování dítěte. Zda se chová na základě kulturních specifik, nebo je to jeho osobní jednání.

Radostný (2011) říká, že než přijde žák do třídy, měl by učitel připravit třídu na to, kdo přijde a odkud přichází. Musí jim přiblížit problémy, které mohou nastat s jazykovou bariérou. Ve třídě se vyberou dva patroni, kteří žákovi budou pomáhat v prvních týdnech. Žák by měl dostat plán školy, kde bude mít i první zdroj slovní zásoby. Učitel vytvoří žákovi komunikační kartičky, kde bude základní slovní zásoba, aby usnadnil první komunikaci. Podle Černíka (2006) s sebou do třídy přináší dítě s OMJ spoustu témat k otevření a k diskuzi. Dítě může svojí vlastní kulturu představit.

*Hodnocení.* Hodnocení žáka může učitel také omezit a individualizovat. Bude hodnotit jeho pokrok a nebude ho srovnávat s ostatními. Může kombinovat slovní hodnocení s klasickým hodnocením, známkou. (Radostný, 2011)

*Komunikace.* Při komunikaci s žákem s OMJ musí učitel hledat taková slova a tvary, aby mu porozumění usnadnil. Co by měl učitel dělat? Informace by měl podávat postupně, používat krátké věty, hesla. Být přesný a konkrétní, uvádět jména v prvním pádě. V písemné komunikaci psát malým písmenem a v heslech. Pokud je to možné, tak komunikovat s cizinci přes zprávy, nevolat si s nimi. (Radostný, 2011)

#### **2.4.1 VÝUKA ČEŠTINY JAKO DRUHÉHO JAZYKA**

Rozdíl mezi cizím jazykem a jazykem druhým popsaly Škodová a Cvejnová, 2007. Cizí jazyk je, pokud dochází k osvojení v kontextu výchozí kultury, ale druhý jazyk je tehdy, pokud dochází k osvojení uvnitř cílové kultury.

Osvojení českého jazyka jako jazyka cizího trvá dlouho. Vyžaduje dlouhou přípravu. Potřebujeme s dětmi dosáhnout cílů gramatických, ale také komunikačních.

Výuka češtiny jako mateřského jazyka je velice odlišná od výuky češtiny jako cizího jazyka. Je zde rozdíl v tom, že žák s OMJ nebude chápat pravidla a strukturu českého jazyka tak rychle, jako žák s češtinou jako mateřským jazykem. Tyto dva způsoby se ale navzájem mohou inspirovat a obohacovat. Když se učí, učí se oba ve stejném jazyce. Oba mohou správně analyzovat, ale jdou na to jinými způsoby. Úvahy žáka s OMJ mohou inspirovat ostatní žáky a úvahy ostatních žáků zase inspirují dítě s OMJ. (Radostný, 2011)

Žáci s OMJ postupují pomalu a učitel se musí naučit vidět malé kroky. Děti se často ptají, proč tomu tak je, takže načerpá spousty nápadů, inspirací i pro ostatní žáky, až jim bude něco vysvětlovat, proč to tak je. Ucelený postup, jak děti s OMJ učit český jazyk, v běžných hodinách ČJ, zatím není. Každý učitel si může najít svou vlastní cestu. (Radostný, 2011)

Podle Radostného (2011) existují rady učitelům, které pomohou v začátcích výuky českého jazyka u žáků s OMJ. První rada, kterou nabízí je, aby si představili, jak se sami učí cizí jazyk. Jak se stydí, jakou mají radost. Musí si představit, jak by jemu samotnému vyhovovalo učit se cizí jazyk, jaké aktivity by ho bavily. Vzpomenout si, kdy naposledy byli v cizině a jak bylo těžké se domluvit. Díky tomu se museli naučit alespoň pár vět, které mu pomohly

v základní konverzaci. Je důležité se umět zeptat a naučit děti základní pojmy, věty a otázky. Děti se musí umět domluvit a musí obstát ve školní výuce. Nejdůležitější je také to, aby si učitelé uvědomili, co je neúčinné při výuce cizího jazyka. Co pro ně bylo nepotřebné, co se učili a pak nepoužili? To by si učitelé měli podle této knihy uvědomit, aplikovat to a vyvarovat se tomu v praxi.

Radostný (2011) říká, že by si učitelé měli zvolit zprostředkující jazyk, který napomůže s konverzací a připravit si k němu materiály. U tohoto jazyka si musí dobře rozmyslet, zda ho použijí. Někomu může pomoci, ale někomu také může znepříjemnit výuku. Měli by si najít internetové zdroje, které napomůžou zařadit aktivity do výuky a podívat se také do učebnic češtiny pro cizince.

Nejdůležitější je ze začátku naučit dítě fráze, které bude potřebovat, aby se mohlo bez problémů na něco zeptat. Nejprve by se měly učit témata podle toho, jak jsou důležitá a praktická. Je také důležité říct si, co bude žák potřebovat umět říct a čemu pouze rozumět.

Učitel se musí vyvarovat učebnicím. Měl by s tímto žákem používat materiály pro výuku cizího jazyka. Český jazyk by se neměl zjednodušovat. Dítě s OMJ by se mělo učit od začátku český jazyk tak, jaký doopravdy je, i když je to občas složité. (Radostný, 2011)

Naučit se českému jazyku není lehké, a proto by měla být pro žáka přístupná podpora. Podle kanadského pedagoga Jima Cumminse je osvojení cizího jazyka rozděleno do dvou fází:

1. Získávání komunikačních schopností – trvá běžně od šesti měsíců do dvou let.
2. Získávání kognitivních akademických dovedností – trvá až sedm let. Tato úroveň se očekává u žáků na druhém stupni a SŠ. (Radostný, 2011)

Učitel by si měl připravit:

*Co a jak se bude učit.* Seřadit témata postupně tak, jak to bude pro dítě s OMJ vhodné (od pozdravu a osobních zájmů až po nemoci, zranění). Seřadit gramatiku tak, aby byla od nejjednoduššího k nejtěžšímu. (od časování sloves v přítomném čase až po pády jednotného čísla)

*Kdy.* Ve škole nebo také mimo ni, například ve školní družině

*Kdo.* Asistent, třídní učitel, nebo speciální učitel češtiny (Radostný, 2011)

## 2.5 ORGANIZACE META

Zakladatelkami této organizace jsou Tereza Günterová, Linda Tutterová a Zuzana Vodňanská. V organizaci působí také správní a dozorčí rada.

Nezisková organizace META, o.p.s. od roku 2004 podporuje cizince v oblasti rovného přístupu ke vzdělávání a integraci nejen školní, ale také pracovní. Pomáhají lidem, kterým stojí v cestě překážka neznalosti jazyka nebo prostředí. Organizace META má spoustu dobrovolníků, takže nabízí doučování a přípravy na různé zkoušky nebo jazykové kurzy. Není zapojena jen do pomáhání cizinců, ale pomáhá také pedagogům a školám. Pořádá akreditované semináře a poskytuje dlouhodobou podporu při zavádění učebních postupů. Angažují se ve vzdělávání asistentů pedagogů a komunitních tlumočnicků. Společně s učiteli vytváří metodické a výukové materiály, jelikož se snaží prosazovat a spoluvytvářet vzdělávací systém, který bude reagovat na potřeby žáků. Materiály vznikají díky projektu spolufinancovaných z Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Informace poskytuje i dalším organizacím. Snaží se, aby se porozumění mezi cizinci a většinové společnosti rozvíjelo. (O Metě, Meta, 2021)

Na webových stránkách společnosti Meta, o.p.s. [www.meta-ops.cz](http://www.meta-ops.cz) nalezneme také poslání a vizi:

*„Posláním společnosti META je aktivně přispívat k nastavování a zkvalitňování podmínek podporujících rovné příležitosti migrantů, a to především v oblasti vzdělávání, které je jednou z podmínek úspěšného začleňování se do společnosti.*

*Náš vize: Společnosti, která zaručuje všem rovné příležitosti a rozvíjí a využívá jejich potenciál.“ (Kdo jsme, Meta, 2021)*

Organizace META, o.p.s. spravuje také web [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz).

## 2.6 PRVOUKA

Podroužek (2003) hovoří, že prvouka je řazena do předmětové didaktiky, do systému pedagogických věd a je to hraniční vědní disciplína. V současné době se prvouka řadí do 1. – 3. ročníku ZŠ. Jsou v ní zahrnuty, jak poznatky přírodovědné, tak i společenskovední. Je to systém poznatková a hodnotový. Rozvíjí znalosti o přírodě i společnosti a jsou zde základy ekologického citění. Musí být přizpůsobené možnostem, které děti v určitém věku mají. Tím je prvouka specifická, protože musí mít vztah k mentální vyspělosti dětí a k místu, kde žijí. Rozvíjí vědní, afektivní a činnostní složky žáka. Díky prvouce se žáci lépe rozvíjí i při čtení, psaní a počítání z důvodu, že novým poznáváním prvouka přispívá k rozvoji slov a čísel. Nelze prvouku zařadit k jedné vědní disciplíně, jelikož se rozvíjí z několika oborů (biologie, historie, geografie, sociologie). U prvouky se musí klást důraz na to, aby se nenaklonila jen k nějakému vědnímu oboru. Musí se zůstat u vyváženosti jejího obsahu. Dítě musí pochopit jevy a vztahy jako propojené společenské prvky. Díky tomu se snadněji poskytují informace, které jsou pochopitelné pro žáka mladšího školního věku.

Dle Skýbové (2007) je v prvouce velmi důležité, aby si učitel vybral vyučovací metodu. Vybírá se podle věkových i individuálních zvláštností dětí, ale také podle cílů, obsahu, materiálů, vybavení školy a času. V prvouce můžeme vybírat mezi:

1. „Metody slovního sdělování věcí a jevů:

- a) *Monologické*
- b) *Dialogické (rozhovor, beseda, dramatizace)*

2. Metody praktických prací:

- a) *Pozorování*
- b) *Pokus*
- c) *Laboratorní práce*
- d) *Práce v koutku přírody a na školním pozemku*

3. Metody zprostředkovaného nazírání věcí a jevů (metody demonstrační):

- a) *Demonstrace přírodnin*
- b) *Demonstrace všech druhů pomůcek*
- c) *Demonstrace prostřednictvím didaktické techniky*

4. Práce s textem:

a) *S pracovními listy*

b) *S učebnicemi*

c) *S ostatní literaturou*

5. *Didaktické hry*

6. *Metody a kontroly, hodnocení a klasifikace*“ (Skýbová, 2007, str. 10)

Štiková (2016) v učebnici prvouky radí, aby se v prvouce pro děti mladšího školního věku připravil „kamarád/ka“, který děti provede okolním světem. Učitel nesmí přetěžovat obsah předmětu zbytečnými termíny, které nejsou vhodné věku dítěte. Žáci učivo říkají vlastními slovy, není vhodné, aby se kladl důraz na pamětné memorování textu. Do prvouky se zařazují i motivační hry, praktické příklady, pokusy a procházky. Učitel vede žáky k dialogům, vlastním názorům, poznání, objevování, tvoření, hledání informací. Díky prvouce si hledají své místo mezi lidmi, takže se učí i komunikaci, slušnému chování a vystupování spolu s mezilidskými vztahy. Toto všechno záleží na dobré motivaci, která je účinná, spolupráci a metodách.

*„Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné uchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu a může-li něco být vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům.“ (Jan Ámos Komenský)*

### 3 PRINCIPY PRÁCE SE ŽÁKY OMJ A AKTIVIZAČNÍ METODY VÝUKY

#### 3.1 MATERIÁLY A TIPY DO VÝUKY OD ORGANIZACE META

Pro 1. stupeň ZŠ na internetovém webu [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz) nalezneme hlavně materiály pro prvouku, přírodovědu, vlastivědu a český jazyk.

*Principy práce s žáky.* Aby se učitelům nestávalo, že žáka s OMJ nezapojují do výuky, tak se společnost META, o.p.s. snaží odpovědět na otázky, které si klade každý učitel na <https://www.inkluzivniskola.cz/zapojeni-do-vyuky>

Je důležité si uvědomit, že se během obsahu výukových předmětů žáci učí i česky. Učitel musí přijmout myšlenku, že musí rozvíjet i žáky s OMJ. Musí více promýšlet, co a jak učí a propojovat výuku jazyka a obsahu. Učitel se stane srozumitelnější a názornější a žáci budou aktivnější.

Při zapojování žáka do třídy pomáhají tyto jednoduché tipy: musíme psát a kreslit na tabuli, používat obrázky, schémata, tabulky, dávat úkoly, které nevyžadují mluvení, zadáváme jednoznačné instrukce, žák musí znát slova, která má použít, musíme žáka cíleně aktivovat, zajistíme slovník, nesmí se vše odehrávat jen na slovní úrovni. (Bernkopfová, 2019)

*Propojení výuky obsahu a jazyka.* Každý předmět má svou slovní zásobu a jazykové prostředky – odborný jazyk. Pokud pracujeme s obsahem předmětu, pracujeme také s jazykem, který je potřeba žáky s OMJ naučit, ale i všechny ostatní žáky. Učitel by se měl zaměřit nejen na obsah, ale právě taky na jazyk. Musíme si stanovit dva cíle:

1. Obsahový cíl – jaké znalosti si osvojí
2. Jazykový cíl – jaké jazykové prostředky budou používat

Učitel si musí také pojmenovat, jaké jazykové prostředky jsou pro žáka důležité:

1. Slovní zásoba – jaká slova se naučí, porozumí
2. Klíčové fráze – ty dopomohou k vyjádření obsahu

Tyto jazykové prostředky musíme psát na tabuli, vysvětlovat je, začlenit do pracovních listů a zavést vlastní tematický slovníček, do kterého si budou psát nová slova. Nesmí se čekat,



že se naučí v první hodině všechna slova. (Propojení výuky obsahu a jazyka, Inkluzivní škola, 2021)

*Scaffolding.* V českém jazyce toto slovo znamená opora, lešení. Jsou to strategie a prostředky, které usnadní práci s odborným textem. Pomáhají překonat jazykově náročné úlohy. (Strategie zvaná Scaffolding, Inkluzivní škola, 2021)

*Tematický slovníček.* Společnost META, o.p.s. na svých stránkách uvádí, že je důležité, aby se do slovníku zařadila kolonka s obrázkem a příkladem použití ve větě. Grafické znázornění dětem pomůže, jelikož překlad do svého mateřského jazyka jim nepomůže tehdy, kdy slovo neznají ani v mateřském jazyce. (Vedení slovníků ve výuce, Inkluzivní škola, 2021) Podoba slovníku bude vypadat takto:

**Tabulka 1 – Tematický slovník**

SLOVO	OBRÁZEK	POUŽITÍ VE VĚTĚ	PŘEKLAD
-------	---------	-----------------	---------

Neztrácí se zde kontakt s mateřským jazykem a mají přehled, kde se se slovem mohou setkat. Velmi důležitá je zde role pedagoga, který musí dohlížet na to, aby věty, které dítě do svého slovníku píše, byly obsahově i jazykově smysluplné.

*Aktivace předchozí zkušenosti a znalosti.* Žáci do třídy přicházejí s předchozími znalostmi a dovednostmi, jak ze školy, tak z domova. Musí se na ně navázat nejvhodněji na začátku hodiny s evokací. Žáci se musí podpořit v pochopení tématu a v navázání na vědomosti z mateřského jazyka. U žáků s OMJ by učitel měl využívat zkušenosti a znalosti z jejich prostředí a kultury a mít na paměti, že žáci přicházejí z jiných kultur a mohou být pro ně cizí kontexty. (Aktivizace předchozí zkušeností a znalostí, Inkluzivní škola, 2021)

*Grafická vizualizace obsahu.* Efektivním způsobem je používání názorných pomůcek. Obrázky a vizualizace jsou všude, takže není těžké je najít. Metodou klíčových vizuálů přiblížíme žákům nejen obsah. Je vysvětlen v následujících krocích – prozkoumat text a najít základní myšlenku, najít klíčové myšlenky, které si žáci odnesou, vyhledat slovíčka, která mohou být nesrozumitelná, vytvořit grafické pomůcky. Na konci se vytvoří jeden složený klíčový vizuál k ověření porozumění textu.

Klíčové vizuály rozvíjí slovní zásobu, zlepšují porozumění a vyjádření a strukturují úlohy. (Grafická vizualizace obsahu, Inkluzivní škola, 2021)

*Prostor pro komunikaci.* Komunikační schopnosti jsou také důležité pro integraci, výuku a kontext. Protože je učení záležitostí sociální (Vygotskij), tak se učíme prostřednictvím komunikace. Nejdůležitější je skupinová práce. V ní slyšíme více jazyka v různých podobách, spolupracujeme, učíme se v kontextu, vyjadřujeme myšlenky, ptáme se, komunikujeme, zažíváme méně stresu z mluvení. (Prostor pro komunikaci, Inkluzivní škola, 2021)

*Prostor pro produkci jazykových dovedností.* Prostor dostávají tehdy, kdy se musí k tématu vyjadřovat. V hodině se musí vyvíjet jazykové produkce. Na děti se musí klást co nejvíce nárok na mluvení. (Prostor pro produkci jazykových dovedností, Inkluzivní škola, 2021)

*Pracovní listy.* Pracovní listy velmi pomohou s první situací, kdy ve třídě je žák s OMJ. Tyto pracovní listy můžeme tvořit pouze pro žáka s OMJ, nebo také pro celou třídu. „Čím více práce budeme mít s žákem na začátku, tím méně problémů budeme muset později řešit.“ (Tvorba pracovních listů, Inkluzivní škola, 2021)

V pracovním listě jsou vždy vysvětlena témata, učivo, které se dá využít i pro seznámení s tématem, k opakování pro všechny žáky. Dále pokračují úlohy, které obsahují princip propojení výuky obsahu a jazyka. Ze začátku stačí klíčová slova, krátký text, obrázek, poté otázky na porozumění. (Bernkopfová, 2019)

Tvorba pracovních listů začíná s cílem, kde se nejen objeví cíl z daného předmětu, ale také slova, fráze, která jsou důležitá. Poté se stanoví struktura tématu a zvolí se, co nejpodstatnějšího chce učitel říct a forma. Průběh hodiny by se měl také promyslet, aby se nestalo, že žák s OMJ sedí na konci třídy a vyplňuje celou hodinu pracovní list.

Při přípravě pracovních listů by se měli zohlednit všechna doporučení, která jsme si popsali výše.

Učitelé mají možnost využít připravených pracovních listů, které jsou k dispozici k jednotlivým předmětům na stránkách <https://www.inkluzivniskola.cz/pracovni-listy-predmety>

Pracovní listy by měly mít v základu: slova, která musí být v základních tvarech, věty by měly vypadat: subjekt – sloveso – objekt, nevolit dlouhá souvětí, aktivní slovesa, synonyma uvést pod text, obrázky, mapy, schémata, strukturu a posloupnost, odstavce, nadpisy, procvičovací část a slovníček.

U slov, která mohou žákovi dělat problém se stanoví způsob, kterým se mu slova předají:

1. Obrázek, piktogram
2. Překlad
3. Opis
4. Synonyma

(Tvorba pracovních listů, Inkluzivní škola, 2021)

Jsou dva předpoklady, kterými se musí řídit učitel. První z nich je, že musí být zodpovědný nejen za výuku, ale také za rozvoj jazyka. Druhým je ten, aby žáci byli schopni pochopit látku, musí se jim nabídnout specifická forma podpory (scaffolding). Vědomosti se nevytvoří bez podpory.

*„Abychom při výuce poskytovali potřebnou podporu a tím odpovídali i na potřeby žáků s OMJ, vycházíme z pěti základních principů:*

1. *Propojujeme výuku obsahu a jazyka*
2. *Aktivujeme předchozí zkušenosti a znalosti žáků*
3. *Využíváme grafických vizualizací obsahu*
4. *Vytváříme prostor pro komunikaci*
5. *Vytváříme prostor pro aktivní produkci jazykových dovedností“ (Principy práce s žáky na ZŠ, SŠ, Inkluzivní škola, 2021)*

Existují i další principy. Principy: srozumitelnosti, používání jednoduchých příkladů, pravidelné kontroly pokroku žáků, učení pro život a zohledňování, co je v momentálních možnostech žáka. (Principy práce s žáky na ZŠ, SŠ, Inkluzivní škola, 2021)

### 3.2 AKTIVIZAČNÍ METODY

V této kapitole přiblížíme metody, které jsou podle Špirudové a kol., 2006, na dobré cestě k tomu, aby žáci aktivně pracovali, kriticky mysleli a rozvíjeli se ve svém poznání a rozvoji sebe sama.

#### 1. Metoda slovní

Slovní metoda je nejvyužívanější, jelikož je to nejrychlejší způsob, jak předat informace. Není to pouze slovní projev, ale také psaný, který se dá kombinovat s otázkami, úlohy atd.

*Vysvětlování.* Používá se tehdy, kdy se učitel nemůže opřít o předchozí zkušenost žáka. Vysvětlování není pouze práce učitele, ale žáci by se měli v hodinách věnovat nácviku vysvětlování. Může se propojit s prací s textem, při skupinové práci a při dialogách.

*Vyprávění.* Vyprávění musí být prezentované s citově zabarveným způsobem. V nejlepším případě se využívá v dějepise a literatuře. Poutavé vyprávění si žáci zachovají v paměti dlouho.

*Popis.* Sděluje se zde realita, kdy se zachycují znaky. Když se popisuje osoba, tak se používá název charakteristika.

*Rozhovor.* Výměna názorů dvou osob, které mají dojít k pravdivému závěru. Může se jednat o rozhovor učitel – žák, učitel – žáci, žák – žák. Ve škole se učí žáci klást správně otázky, formulovat, mluvit stručně.

*Diskuze.* Používá se ve skupině či celé třídě. Rozvíjí se zde komunikace, skupina řeší problém a musí zde argumentovat a hodnotit ostatních názory.

#### 2. Metoda práce s texty

Jedná se také o učebnice nebo knihu. Metoda je velmi důležitá, jelikož na cestě ve vzdělávání práci s textem bude žák potřebovat. Nastanou chvíle, kdy mu s prací s textem učitel nepomůže. Učitel vybere kapitoly, které si žáci sami nastudují a poté musí zpracovat tyto informace. Žák se musí naučit pracovat s textem a vybírat z něj důležité informace.

### 3. Metoda názorně demonstrační

Metoda se využívá k evokaci představ. Využívá se hlavně při počáteční fázi poznání. Spojuje se s abstraktním myšlením. Tato metoda se využívá i v komunikaci s cizincem. Všichni žáci musí vidět na demonstrované předměty, ukázkou, které jim učitel předkládá. Poté pracují na zadání, které je jim k danému jevu připraveno.

### 4. Inscenační metoda

Žáci se nachází v situaci, které jim předem určí učitel. Mohou zažívat problémy, životní situace. Podstatou je pochopení dané situace a vžití do rolí nám ukazuje osobní postoje žáků. Svou roli si mohou zvolit, ale mohou z ní také vystoupit, tím získáme podmínky pro přesné vžití do role. Pro žáky musí být hraní rolí bezpečné.

### 5. Brainstormingová metoda

Z anglického jazyka se brainstorming překládá jako burza dobrých nápadů. Metoda má několik fází. V první fázi se vysloví problém a žáci na něj reagují, říkají své názory a nápady, jak ho vyřešit. Končí to, když už žáci nic jiného nevymyslí, poté je relaxace, ale žáci mohou také diskutovat. Druhá fáze začíná, když žáci začnou návrhy kritizovat a vyjádří své pochybnosti. Některé nápady zůstanou až do konce a z nich se hledá pro skupinu vyhovující řešení. Žáci si zde procvičují argumentaci a hledají nápady k problému v co nejkratším čase. Metoda žáky sjednocuje a každý by měl přispět do diskuze. Společně hledají způsob řešení problému. Učitel žáky koriguje a řídí.

### 6. Bzučící skupiny

Nejprve si žáci vyslechnou informaci a poté jsou vyzváni, aby se obrátili ke svému sousedovi a po dobu několika minut diskutovali své názory ohledně daného problému. Musí se žákům stanovit přesný čas, aby se konverzace neodchýlila a musí znát, co je cílem jejich diskuze – zda to budou prezentovat a jak.

### 7. Analýza případu

V tomto případě se žákům přednese buď reálná, nebo smyšlená situace, ve které se dostanou pod tlak. Jejich úkolem je rozhodnout se rychle a přemýšlet tak, aby škody byly minimální. Žáci si uvědomí následky. Žáci pracují v malých i velkých skupinách a výsledky se na konci sdělí. Učitel se může zapojit, nebo situaci sleduje, ale na konci musí být ten, který vymezí nové poznatky.

## 8. Myšlenková mapa

Myšlenková mapa je volné a otevřené přemýšlení nad tématem. Nejčastěji se pracuje s mapou před tím, než se daná látka probere více do hloubky, nebo jako konečné shrnutí. Každý může pracovat sám, ve skupině, nebo také může pracovat celá třída na jedné myšlenkové mapě.

## 9. Pětilístek

Pětilístek se skládá z několika částí. První se vytvoří téma, obvykle jedno slovo. Další je popis, kdy dvěma slovy žáci vyjádří pocit – „jaký je“ – s použitím přídavných jmen. Následuje činnost, kdy třemi slovy vyjádří vliv, konání a vyjadřuje se slovesem ve třetí osobě jednotného čísla – „co dělá“. Výrazem o čtyřech slovech poté popíše popis, kterým autor sděluje vcítění. Na konec se rekapituluje, kde se píše vyjádření podstaty jeho vztahu k tématu. Je to synonymum prvního slova.

## 10. I.N.S.E.R.T.

Ve třídě se domluví pedagog s dětmi na značkách, kterými budou text označovat. Označují tak poté každou část jinou značkou: to, co znají, co se jim rozporuje, co neznají a o čem by se chtěli více dozvědět. Po přečtení textu si mohou vytvořit tabulku, do kterého napíší informace, které jim vyšly z toho, co označily.

## 11. R/A/F/T

Ve třídě učitel zadá téma, většinou téma, pro které mají zájem média. Žáci vymýšlejí formou brainstormingu různé role a lidi, kteří by mohli o tomto tématu psát. Poté se specifikuje obecnost, pro které se píše a na konci se vymyslí jakou text bude mít formu. Poté si vytvoří text a na konci se přednese.

## 12. T – graf

Nejčastěji ve dvojici si přečtou text o daném tématu. Poté mají vymyslet na levou stranu pro a na pravou stranu proti argumenty k danému tématu. Po pěti minutách se dají žáci dohromady s další dvojicí a porovnají si své T – grafy.

## 13. Křížovka

Cílem je hravé opakování učiva. Žáci odpovídají na otázky či definice slovem, které pasuje do řádku, které vyplňují. Z křížovky vyleze tajenka, která je zvýrazněna jinou barvou. Tajenka bývá většinou probírané téma. Křížovku může vymyslet učitel, nebo žáci a tím se učí formulovat srozumitelně definice.

### 3.3 ZAČÍT SPOLU

Program Začít spolu se se souhlasem MŠMT ČR začal realizovat v mateřských školách od roku 1994 a v základních školách od roku 1996. Organizace STEP BY STEP ČR se podílí k jeho monitorování v České republice. (Krejčová a Kargerová, 2003)

Nejhlavnějším cílem programu Začít spolu je dle Krejčové a Kargerové, 2003, budování si postojů a základů dovedností, znalostí, které jsou důležité pro 21. století. Program má děti naučit kriticky myslet, rozpoznat problémy, řešit je, přijmout změny, nést odpovědnost za své rozhodnutí., ale také rozvíjet představivost a tvořivost. Důležité je také budoucí vzdělání žáků a to, aby se sami aktivně zapojili. Učení pro žáky nemá být stresující.

Dle Kargerové, 2019, je program Začít spolu velkým přínosem do školství. Rodiče a učitelé považují za přínos to, že rozvíjí kompetence, které dítě bude potřebovat do dnešního i budoucího světa. Program není pevně daný, takže si ho každý učitel může individuálně měnit a mění se podle toho, jak se svět kolem nás mění. V programu Začít spolu se děti učí kriticky, občansky myslet, řešit problémy, a hlavně komunikovat a spolupracovat. Program Začít spolu zdůrazňuje individualitu dítěte a pracuje s ní, takže pracuje s dětmi, které mají SVP a umožňuje inkluzi. Učitel je v programu Začít spolu průvodce. Dítě je samovolně myslící bytost, která si vytváří své vlastní názory a umí rozvíjet své poznání a teorie o světě. Ve vzdělávání je aktivním členem. Učitel vytváří společně s dětmi pravidla, takže každý poté nese za své jednání odpovědnost. Také rodiče nejsou v tomto programu opomenutí, spolupracuje se s nimi. Program usiluje o tzv. participační model, což znamená, že rodiče jsou aktivní lidé, kteří podporují své dítě ve vzdělávání a chápou nároky školy. Učitel se s rodiči pobaví o jejich očekávání. Rodiče jsou velmi důležití, jsou to prvotní učitelé a mimo školu se dítě také učí. Komunikace mezi rodičem a školou je vítaná a je průběžná, protože jejich účast na vzdělávání je očekávaná. Aktivně se zapojují do aktivit, které jsou pro jejich děti přínosné. Rodiče mohou do školy zavítat kdykoliv.

Organizace dne dle Krejčové a Kargerové, 2003, je v programu Začít spolu velmi důležitá. Vyučování se organizuje do dvou typů. Prvním z nich jsou vyučovací bloky, které jsou stejné jako vyučovací jednotka, 45 minut dlouhé. Druhým z nich jsou tematické projekty, kdy se propojují jednotlivé předměty do logických celků a je zde důraz na globální vnímání světa. Aktivita se zde rozděluje do týdne, kdy se během týdne děti prostřídají v centrech aktivit,

kde jsou povinné úkoly. Ve stejnou dobu se děti ve třídě zabývají jinými činnostmi. Přesnou strukturu dne nelze vytvořit, ale rozvržení jednoho dne v programu Začít spolu by měl vypadat takto:

1. Ranní kruh (cca 20–30 min)

Ranní kruh je místo, kde se na začátku dne třída setkává. Mohou se zde odehrávat různé aktivity, kdy se děti vítají, sdělují si nové informace, zážitky, co je dělá šťastnými nebo naopak smutnými. Může se zde zpívat, motivovat děti k tématu. V ranním kruhu se také nezapomíná na organizační věci, kdy se dětem sdělí, co je čeká celý den. Informace se sdělují prostřednictvím ranních zpráv. Zprávu může napsat učitel nebo mu mohou pomoci děti. Děti se s ní učí číst a psát. Od prvního ročníku by měla být zpráva pro děti čitelná, aby si ji mohly samy přečíst.

2. Společná práce (cca 60–90 min)

Děti si procvičují především český jazyk, matematiku, tělesnou výchovu a cizí jazyk prostřednictvím didaktických her. Žáci pracují na stejném zadání samostatně, ve dvojicích nebo skupinkách a zadání mohou být odstupňovaná od jednoduchých po těžké.

3. Přestávka (cca 20-30 min)

Velmi důležitá část pro regeneraci sil nejen pro děti, ale také pro učitele.

4. Práce v centrech aktivit (cca 60-90 min)

Na začátku se děti zapisují do center aktivit, které jsou pevně dané. Žáci se za celý týden vymění v každém centru aktivit, takže projdou všemi. V centru jsou za svou práci zodpovědní. Práce je většinou daná tak, aby mezi sebou žáci komunikovali, pomáhali si a spolupracovali. Úkoly jsou volené tak, aby dětem zabraly čas a musely se nad nimi zamyslet. Během toho učitel pomáhá tam, kde děti narazí a nemohou si navzájem pomoci. V této chvíli je naráz několik center aktivit, každá skupina má jiný úkol, ale spojuje je téma projektu.

5. Hodnotící, závěrečný, kruh (cca 20-30 min)

Děti prezentují své výsledné práce, hodnotí svou práci, ale také práci ve skupině. Jak se jim jednotlivě, ale i jako skupině pracovalo, v čem viděly problémy a co naopak je spojovalo. Žáci sdělují své kroky, které je vedly k výsledku. Tím se žáci navzájem od sebe učí a získávají nové poznatky. Velkou roli zde hraje sebehodnocení a



stanovení si cílů. Žáci se učí i hodnotit ostatní a učitel je poslední, který danou práci, skupinu, hodnotí.

Z toho, co jsme si o programu Začít spolu řekli, vychází vstříc žákům s OMJ v tom, že v programu je žák bytost, která si vytváří své vlastní názory, je aktivní a spoluvytváří s učitelem pravidla. Dítě se zde učí kriticky, občansky myslet, komunikovat a spolupracovat. Je zde kladen velký důraz na prostor každého žáka a kooperace. V každé části dne se dítě rozvíjí a říká své vlastní názory a diskutuje. Tím se rozvíjí i slovní zásoba. Žák dokáže svoji práci zhodnotit a reflektivně myslet. Pokud pracuje žák s OMJ ve skupině, zintenzivní se mu práce na úkolech, slovní zásobě a naučí se něco nového od spolužáků. Dostává zde prostor na dotazy, které mu zodpoví spolužáci. Program Začít spolu splňuje nároky pro práci s dítětem s OMJ.

## **4 PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4.1 ÚVOD PRAKTICKÉ ČÁSTI**

V teoretické části jsme se seznámili s pojmy, se kterými budeme pracovat v praktické části. Vysvětlili jsme si, jak je důležité se vcítit do žáka, který nám nerozumí a jak pracovat s rodiči, kteří jsou v této situaci důležití partneři ve vytváření pozitivní atmosféry pro žáka s OMJ. Velmi důležitá je i práce se třídou, jak už před vstupem žáka s OMJ do třídy, tak i během jeho docházky. Vysvětlili jsme si pojmy související s legislativou a podpůrnými opatřeními. Hledali jsme způsoby vzdělávání žáků s OMJ. Právě tyto způsoby, principy a aktivizační metody použijeme v praktické části, ve které budeme hledat odpovědi na naše výzkumné otázky.

Za cíl praktické části jsme si zadali pracovat nejen s žáky s OMJ, ale také s celou třídou. Zapojit celou třídu do procesu učení se způsoby, které pomáhají žákům s OMJ. Bylo také za důležité zjistit, zda si žáci s OMJ zapamatují lépe těžká slova a pochopí látku. Zda se bezproblémoví žáci budou při této hodině nudit a jak se jim bude pracovat.

V praktické části budeme pracovat s doporučeními organizace Meta a s nabytými zkušenostmi z přečtené literatury o žácích s OMJ. Bude se jednat o propojení teorie s praxí. Výzkumné šetření bude probíhat formou výuky ve vybrané třídě pražské základní školy. Třída bude rozdělena na dvě skupiny. První skupina se bude učit látku experimentální výukou, druhá skupina běžnou výukou. Následně se obě skupiny na základě dotazníků a didaktických testů porovnají a vyvodí se výsledky našeho výzkumného šetření.

V literatuře můžeme najít řadu doporučení, ale chybí ověření jejich využitelnosti a efektivnosti v praxi. Nepodařilo se nám dohledat studie, které by v České republice byly zaznamenané. Proto je realizována tato sonda s cílem zjistit jejich využití v běžné výuce.

## 4.2 CÍL VÝZKUMU

Praktická část naší diplomové práce navazuje na teoretickou část. Hlavním cílem naší práce bylo na základě teoretických východisek a doporučení odborné literatury připravit experimentální výuku zaměřenou na jazykový rozvoj žáků s OMJ a ověřit její přínos při použití v rámci výuky prvouky v běžné třídě ZŠ. Hlavním zdrojem doporučení pro přípravu výuky podporující žáky s OMJ byly doporučení od organizace META pro výuku orientovanou na rozvoj jazykových dovedností žáků s odlišným jazykem, ale také žáků s učebními problémy. Zajímalo nás, jestli se dětem bude pracovat lépe, zda budou rozumět, a zda se nebudou bezproblémoví žáci nudit.

Ve třídě je spousta dětí se vzdělávacími problémy a paní učitelka je ve třídě bez asistenta. Chtěli jsme zkusit, zda jsou materiály od organizace META, na podporu jazykových dovedností, realizovatelné v praxi, ve třídě, kde je vyšší počet žáků.

Položili jsme následující výzkumné otázky:

1. Jaké hlavní znaky má výuka zaměřená na výuku žáků s OMJ využitelná v celé třídě?
2. Zapamatují si žáci, při experimentální výuce v hodině prvouky odborná slova/ akademické termíny?
  - Konkrétně jsme se zaměřili na termíny spojené s tématem těla.
3. Budou žáci hodnotit experimentální výuku pozitivněji než běžnou výuku?
  - Budou se bezproblémoví žáci při této výuce nudit, nebo je bude bavit?

## 4.3 METODY VÝZKUMU A SBĚR DAT

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou výzkumných skupinách žáků 2. ročníku v hodině Prvouky, kdy byly paralelně po dobu jednoho týdne vyučovány odlišným způsobem. Konkrétně tato výuka probíhala od 16. 9. 2020 do 18. 9. 2020 a byla realizována v rámci 5 vyučovacích hodin.

*Experimentální výuka.* Experimentální výuka byla vedena podle rad a tipů od organizace META na rozvoj jazykových dovedností. Důraz byl kladen na grafickou vizualizaci obsahu. Slova, která by žákům mohla dělat problémy, byla vyznačena a doprovázena obrázky. V našich aktivitách jsme, pro rozvoj jazykových dovedností, nacvičovali výslovnost pojmů

společně, ale také i jeden po druhém, vizuálně jsme si je ukazovali, dávali prostor pro dotazy a pomoc po každé aktivitě, když se děti nezeptaly, tak jsem se jich ptala, jak tomu rozuměli, byl na to vyhrazený čas, a také jsme dávali prostor, aby si žáci každou hodinu zopakovali to, co si pamatují z minulé hodiny, aby to nezapomněli.

*Běžná/tradiční výuka.* Běžná výuka také pracuje s obrázky, ale není zde prostor na to, aby byly obrázky ukázány ke každému slovu, ani k problémovým slovům. Obrázky jsou pouze na klíčové téma hodiny. Pracovní listy děti na novou látku nedostávají. Baví se s paní učitelkou v kroužku na koberci a poslouchají výklad. Žáci pracují samostatně, ale také ve dvojicích, pokud je téma těžké a nové pro žáky. Prostor pro dotazy žáci nedostávají tak jako u experimentální výuky.

Druhou skupinu vedla paní učitelka, jak je zvyklá, bez aktivit na rozvoj jazykových dovedností – tradiční výukou.

*Dotazník.* Na začátku a na konci (viz tabulka 2) výzkumného šetření byly dětem zadány dotazníky, pomocí kterých bylo cílem zjistit, jak se dětem ve třídě pracuje, jak vnímají náročnost učiva – zda všemu, co paní učitelka říká rozumí, zda jsou schopni vysvětlit pojmy svému spolužákovi, popřípadě co by jim mohlo pomoci. Dotazník před výzkumným šetřením mapuje stav v rámci běžné výuky a dotazník po skončení je nastaven tak, aby dítě zhodnotilo hodiny realizované v rámci výzkumného šetření.

Dotazníky se skládají z 10 otázek, které jsme rozdělili do 4 částí:

1. Zábava a sociální život ve třídě.
2. Jestli žáka hodiny baví, nebo se nudí a jak je učivo náročné.
3. Porozumění učivu a slovům, které slyší poprvé.
4. Vzájemná spolupráce a pomoc.

*Didaktický test.* Na daná témata, která jsme s dětmi v experimentální výuce probírali, jsme připravili test, který jsme dětem zadali před probíraným tématem, abychom zjistili, na jaké úrovni děti začínají a na konci, abychom porovnali získané vědomosti obou skupin (viz tabulka 2). Testy obsahují čtyři cvičení. Otázky jsou vybrané tak, abychom zde zastoupily otázky s výběrem odpovědí i volné odpovědi.

**Tabulka 2 – Téma tělo:**

PŘED	Dotazník T1 (viz příloha 2)	Test T1 (viz příloha 11)
PO	Dotazník T2 (viz příloha 3)	Test T1 (viz příloha 11)

Test T1 byl zadán ve stejné formě na začátku i na konci výzkumného šetření.

Test byl rozdělen do 4 částí:

1. Úloha 1 – Výběr z možností: Dítě má za úkol podtrhnout, co je pravda. (Porozumění látky)
2. Úloha 2 – Doplnování: Děti mají za úkol doplnit věty. (Využití znalostí)
3. Úloha 3 – Tvary slov: děti mají za úkol napsat správné tvary slov. (Gramatika)
4. Úloha 4 – Spojení slova s obrázkem: Úkol napsat a spojit správně části těla . (Porozumění a využití znalostí)

*Rozhovor.* Naše studie byla doplněna o rozhovor s paní učitelkou, kde jsme zjišťovali informace o třídě, o žácích s OMJ, spolupráci s rodinami, podpůrná opatření zavedená ve třídě a jejich případné zavedení u žáků s OMJ.

#### **4.3.1 VÝZKUMNÝ VZOREK**

Výzkum probíhal ve třídě, ve které jsem působila půl roku v rámci předmětu z pedagogického modulu – Asistentská praxe. Jedná se o třídu druhého ročníku ZŠ na jedné pražské státní základní škole. Je to fakultní základní škola, která má školní vzdělávací program „KUK“/Komunikace, Učení, Kooperace. Třída, ve které probíhal výzkum, pracuje podle programu Začít spolu, který děti aktivizuje. Paní učitelka zde využívá také aktivizační metody, které střídá a pracuje s nimi v hodinách. Je to třída o 30 žácích, 16 dívek a 14 chlapců ve věku 8 - 9 let (viz tabulka 3 a 4)

Paní učitelka ve třídě se snaží rozvíjet multikulturní výchovu, jak bylo zmíněné v 1. kapitole. Snaží se nepoukazovat pouze na rozdíly různých etnik.

**Tabulka 3 – Pohlaví žáků ve třídě**

Chlapci	Dívky
14	16

**Tabulka 4 – Žáci s OMJ**

Chlapci s OMJ	Dívky s OMJ
3	1

Žáci jsou velmi individuální a každý z nich je osobnost, která na sebe upoutává pozornost různými způsoby. Ve třídě jsou také čtyři žáci s odlišným mateřským jazykem, z toho dva ovládají svůj rodný jazyk (ruština, slovenština) i český jazyk úrovně mateřského jazyka, dva ne. Příkladem jsou dva žáci s odlišným mateřským jazykem z Vietnamu (viz tabulka 5).

**Tabulka 5 – Žáci s OMJ a jejich vlastnosti**

ŽÁK	VĚK	DOCHÁZKA DO MŠ	RODNÝ JAZYK	SPOLUPRÁCE S RODINOU	PODPŮRNÁ OPATŘENÍ
KEV2	9 let	Ano	Vietnamština	Rodiče česky neumí, chodí za ně do školy tlumočník, či pomáhají rodiče OMJ2	Žádná
KAT1	8 let	Ano	Vietnamština	Rodiče se aktivně zapojují, pomáhají rodičům od žáka s OMJ1	Žádná

KAT1 se česky domluví, vypracuje úkoly. KEV2 česky nemluví. Doma mluví vietnamsky a s češtinou se setkává jen ve škole. Oba se narodili v České republice a chodili zde do mateřské školy. S oběma dětmi jsem navštívila doučování z českého jazyka, kde se jim, alespoň jednou týdně, věnuje paní asistentka individuálně. KEV2 má problémy se ptát paní učitelky, co znamenají slova, která nezná.

#### **4.3.2 VÝBĚR DO VÝZKUMNÝCH SKUPIN**

Abychom mohli realizovat náš experiment, museli jsme žáky rozdělit do dvou výzkumných skupin. Cílem bylo rozdělit žáky do skupin tak, aby skupiny byly vyrovnané co do úrovně dovedností, schopností i dalších charakteristik, které ovlivňují proces vzdělávání a jeho úspěšnost. Rozdělení proběhlo na základě pozorování chování dětí při výuce. Přihlíženo bylo ke školnímu hodnocení dětí. Pro dané účely bylo vytyčeno 8 oblastí, ve kterých byly žákům přidělovány body 0 a 1 bod.

1. Porozumění českému jazyku – jelikož děti ve třídě mají mezi sebou velké rozdíly v českém jazyce. Díky těmto nerovnostem se děti při hodině ztrácí, nudí, neví si rady.
  - Zde žák dostal 1 bod v případě, že nevykazuje obtíže s porozuměním, instrukcím rozumí, odpovídá a reaguje bez obtíží a chyb v mluveném projevu.
  - 0 bodů dítě získalo v případě, že vykazuje obtíže s porozuměním, instrukcím nerozumí, neodpovídá a reaguje s chybami v mluveném projevu.
2. Spolupráce – ve třídě jsou děti naučené pomáhat si navzájem, když vidí někoho s problémem a mají hotovou svoji práci. Ne všechny děti ale na pomoc doopravdy přijdou samy od sebe.
  - Zde dítě dostalo 1 bod, pokud dítě zvládá svou práci a pomáhá ostatním.
  - 0 bodů, pokud nepomáhá, jelikož se musí soustředit na svou práci, nebo pomáhat nechce.
3. Práce v hodině – jako v každé jiné třídě jsou zde také rozdíly při práci v hodině. Některé děti jsou pomalejší, některé rychlejší. Někteří žáci bez důsledné zpětné vazby práci brzo vzdávají, jsou vyrušitelní a věnují se jiným činnostem. Zde nehodnotíme rychlost práce v hodině, ale to, zda žák pracuje, nebo zda se věnuje jiné činnosti.
  - 1 bod se rozdál, pokud žák v hodinách pracuje.
  - 0 bodů, pokud žák v hodinách nepracuje.
4. Domácí příprava – děti domů dostávají úkoly, ale nejsou nucené je udělat. Paní učitelka by chtěla, aby na nich doma pracovaly, ale nechce dávat tresty za to, že je nedonesou. Děti nemají motivaci je nosit. Lze vidět, že děti, které nosí domácí úkoly a cvičí doma, nemají v hodinách problémy a mají nejlepší hodnocení. Paní učitelka si pro sebe dělá černé tečky, aby viděla, zda se nošení úkolů zlepšuje. Tyto černé tečky nikomu neukazuje a neříká dětem, kdo má kolik teček.
  - 1 bod získal ten, který domácí úkoly nosí pokaždé, nebo maximálně s 3 černými tečkami za zapomenutí.
  - 0 bodů získal ten, který měl více než 3 zapomenutí za tento školní rok.
5. Aktivita nejen v hodinách, ale i o přestávce – ve třídě jsou děti, které pracují a nemají s tím problém, pak jsou děti, které by rády pracovaly, ale mají s něčím problém a neumí přes něj přejít. Jsou zde také i děti, které nespolupracují.
  - Děti, které pracují, nebo pracovat chtějí, ale mají problémy dostaly po 1 bodu.
  - Děti, které pracovat ve většině případů nechtějí získaly 0 bodů.

6. Dotazování – s tímto je velký problém ve třídě. Děti se stydí za to, že se mají zeptat na něco, co nechápou nebo tomu nerozumí. Ve třídě jsou dvě děti, které se nebojí zeptat a paní učitelka se na nich vždy snaží ukázat, že to není nic špatného. O problému dítěte se paní učitelka dozví na konci aktivity, nebo když děti obchází. Veliký problém s dotazováním má žák s OMJ, který se pak ztrácí v tom, co paní učitelka říká, jelikož se nezeptá, protože ví, že by se ptal pořád.
- Děti, které se nestydí a nebojí dotazovat dostaly 1 bod.
  - 0 bodů získali ti žáci, kteří se stydí a bojí dotazovat, proto se na nic neptají a paní učitelka se to dozví až na konci aktivity/hodiny.
7. Pozornost – jelikož je ve třídě 30 žáků je těžký úkol udržet pozornost tolika dětí najednou. Ve třídě jsou žáci, kteří vyrušují, protože tomu nerozumí, nebo je to nebaví, nebo to jsou žáci s ADHD.
- 1 bod získaly děti, které se snaží dávat pozor, i přes to, že ve druhé třídě se děti dávat pozor stále učí.
  - 0 bodů získaly děti, které nedávají pozor a jsou ve většině případů napomenuti.
8. Hodnocení a známky – paní učitelka děti nehodnotí známkami, ale používá slovní hodnocení se sebereflexí. Každý týden dostávají děti vyplněný reflektivní list od paní učitelky, plus do něj samy zapisují, jak jim šlo učení ten daný týden, jak se doma připravovaly, jak četly. Píší si také každý týden deník, který jim paní učitelka také komentuje.
- 1 bod získali žáci, kterým převládalo pozitivum v sebehodnotících a hodnotících listech nad negativem.
  - 0 bodů získaly děti, které měly více negativního hodnocení než pozitivního.

Každý žák byl hodnocen ve vybraných oblastech. Podle těchto bodů se ke každému žákovi hledal takový spolužák, který je podobný a na stejné úrovni ve všech oblastech jako ten druhý. Děti byly rozděleny do dvojic. Skupiny jsou vyrovnané. Skupina A byla vedena experimentální výukou a skupina B běžnou. Bližší informace o skupinách najdeme v tabulce 6.



**Tabulka 6 – Rozdělení skupin**

	Počet	Pohlaví - CH/D	Věk
Experimentální výuka	14	6/8	8 - 9
Běžná výuka	13	6/7	8 - 9

#### **4.3.3 PŘÍPRAVA EXPERIMENTÁLNÍ VÝUKY**

Na základě prostudované literatury a internetové příručky společnosti META jsme sestavili experimentální výuku pro žáky 2. ročníku ZŠ.

Jedná se o jedno téma, které jsme rozdělili do 6 vyučovacích hodin. Téma bylo vybrané v souladu s tematickým plánem třídy.

Výuka ve zvýšené míře klade důraz na tyto znaky: tematický slovníček, aktivizace předchozí zkušenosti, grafické vizualizace obsahu, prostor pro komunikaci, vzájemný respekt, vzájemná pomoc a prostor pro dotazy.

Obsah vycházel z obsahu plánované výuky paní učitelky a z tematického plánu. Stejně jako běžná výuka byla experimentální výuka naplánovaná pro běžnou vyučovací hodinu. Mohla by být inspirací pro paní učitelky a učitele, kteří by chtěli rozvíjet jazykové dovednosti nejen u žáků s odlišným mateřským jazykem. Důležitým faktorem pro nás byl také čas, který nám paní učitelka poskytla.

Podle rad a tipů od společnosti Meta jsme využili u tématu těla pracovní list, který byl dostupný z internetového zdroje (<https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/cj-lidske-telo>), který byl upraven pro účely studie. Roztřídili jsme si ho na části, ze kterých jsme vytvořili pracovní listy. Samostatné pracovní listy jsme zařadili do vyučovacích jednotek, které jsme sestavili.

Při sestavování hodin jsme vycházeli z vlastních zkušeností se třídou, také z publikací a internetových zdrojů, které jsou uvedené v seznamu literatury. Při přípravě jsme celou dobu aktivity vytvářeli k situaci konkrétního žáka, žáka s odlišným mateřským jazykem, na kterého jsme směřovali náš výzkum. Nejprve jsme si vyjasnili cíle a klíčové pojmy ke každému tématu.

Cílem výuky Těla bylo:

- Žák pojmenovává a správně umístí názvy základních částí těla,
- Žák vnímá rozdíly a shody mezi lidmi kolem sebe
- Žák spolupracuje na zadaných úkolech se spolužáky
- Žák vyhledává slova, tvoří definice
- Žák si rozšiřuje slovní zásobu
- Žák používá, doplňuje slova, ptá se na slova, která nezná
- Žák správně gramaticky doplňuje tvary slov

Klíčová slova:

- Lidské tělo, krev, srdce, plíce, žaludek, játra, ledviny, krk, mozek, dvě, nohy, prsty, kolena, na hlavě, u zápěstí, v břiše, na hrudníku, na ruce, hlava, kotník, loket, krk, prsty, zápěstí, ruka, rameno, břicho, koleno, stehno, noha, lýtko, oko, ucho, nos, ústa, trup, horní a dolní končetiny, čelo, obočí, tváře, brada, vlasy, základní barvy, kosti, páteř, žebra, pánev, prsa, záda, tenké, tlusté střevo, pupík, pas  
(<https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/cj-lidske-telo> - viz pracovní list)

Bylo pro nás důležité, aby děti pracovali samostatně, ale také ve skupinách a aby na konci vyučovací hodiny proběhla reflexe. Práce ve skupinách je důležitá pro rozvoj jazykové komunikace, podporu kooperace a asociace. Práci ve skupině si děti vytváří své místo ve třídě, umí argumentovat a říct i poslechnout si názory.

To nejpodstatnější bylo, vytipovat si slova, která by mohla dělat žákům problémy. Na tyto slova jsme se před začátkem experimentální výuky připravili a vymysleli k nim dané aktivity, které budou potřeba, pokud s nimi žák bude mít problémy. K daným slovům jsme si připravili obrázky, popisy nebo synonyma. Pracovalo se tak s názorně demonstrační metodou a metodou inscenační. Z metod METY jsme použili grafickou vizualizaci obsahu. S novými slovy budeme pracovat tak, že si je žáci budou zapisovat do slovníku, který budou mít připravený na experimentální výuku. Do tohoto slovníku si zapíší slovo, nebo tvary slova, a buď si tam obrázkem nakreslí, co znamená, nebo si ho popíší. Důležité je, aby se kdykoliv během dalších hodin do slovníku podívali a dokázali ho pochopit a vzpomenout si na něj.

Průběh experimentální výuky těla:

- Seznámení se s tématem, motivace, hra, písnička
- Opakování při druhé a třetí hodině
- Samostatná i společná práce na pracovních listech
- Společné kontroly, diskuze
- Hry, tvoření
- Obrázky
- Čtení, psaní
- Reflexe
- Práce pro „rychlíky“

Podrobnější přípravu a pracovní listy jsou přidané v příloze 4 – 11.

Průběh běžné výuky těla:

- Evokace – čtení textu, hledání společných znaků a společných vlastností živých organismů.
- Kresba mimozemšťana s popisem těla
- Galerie
- Písnička
- Uvědomění – text v učebnici o kostře
- Film – byl jednou jeden život o kostře
- Shrnutí filmu
- Reflexe – Pětilístek - Co jsem se naučil/a nového?

V těchto hodinách se využilo spoustu aktivizačních metod jak už v experimentální výuce, tak i v běžné výuce (viz tabulka 7).

Metoda slovní se využila v obou výukách (vysvětlování, vyprávění, rozhovor a diskuze). Také metoda práce s textem, brainstormingová metoda, bzučící skupiny. Názorně demonstrační a inscenační metoda se využila také v obou výukách, ale více v experimentální výuce, kdy děti měly před sebou spoustu ukázek a názorně na sobě ukazovaly části těla.

V experimentální skupině se využila myšlenková mapa a v běžné výuce Pětílístek k reflexi hodiny.

Metody, které se nevyužily – Analýza případu, INSERT, T – graf, R/A/F/T, Křížovka, by se mohly využít v dalších hodinách. Tyto metody se dají zakomponovat do tématu Těla a pracovat s nimi. Viz tabulka 7.

**Tabulka 7 – Využití aktivizačních metod**

	Skupina E	Skupina B
Metoda slovní	•	•
Metoda práce s texty	•	•
Metoda názorně demonstrační	•	• / x
Inscenační metoda	•	• / x
Brainstormingová metoda	•	•
Bzučící skupiny	•	•
Analýza případu	x	x
Myšlenková mapa	•	x
Pětílístek	x	•
I.N.S.E.R.T.	•	x
R/A/F/T	x	x
T – graf	x	x
Křížovka	x	x

Tečka v tabulce znamená, že se metoda využila, křížek, že se nevyužila. Tečka s křížkem znamená, že se využila, ale ne v takové míře, jako ve vedlejší skupině.

#### **4.3.4 UKÁZKA NEZREALIZOVANÉ PŘÍPRAVY NA EXPERIMENTÁLNÍ VÝUKU**

*Jaro.* Pracovní listy pro téma jara jsme využili od společnosti Meta z internetového zdroje (<https://www.inkluzivniskola.cz/jaro>). Tyto pracovní listy jsme zpracovali a vložili je do vyučovacích hodin tak, aby na sebe látka navazovala a propojilo to i diskuze a práci ve skupinách. Nejprve jsme k tématu jara připravili dotazník, který je stejný jako u odučených experimentálních hodin. Potřebovali jsme vědět, jak se děti během experimentální výuky posunou, takže se připravil test, který se dětem dal hned na začátku i na konci. V testu děti mají zaškrtnout co je pravda, podtrhnout jarní měsíce, škrtnout, co k jaru nepatří, doplnit věty a na závěr dokreslit do obrázku, jak bude vypadat strom na jaře. Všechny úkoly jsou vizuálně podpořené, takže pokud mají slova podtrhnout, tak v zadání slovo podtrhni je podtržené. (Příloha 11)

Následovalo vytvoření výukových hodin. Nejprve se zadaly obsahové cíle, jazykové cíle, slovní zásoba a jazykové prostředky. Vytvořili jsme 3 vyučovací hodiny, které na sebe navazovali.

Průběh experimentální výuky jara:

- Seznámení s tématem, motivace
- Opakování při druhé a třetí hodině
- Diskuze, co už víme? Zjištění, kdo se narodil na jaře
- Hra
- Pracovní listy
- Společné kontroly, vysvětlování
- Obrázky, rostliny
- Myšlenkové mapy
- Reflexe
- Práce pro „rychlíky“

Podrobnější přípravu a pracovní listy jsou přidány v příloze 12 – 18.

Průběh běžné výuky jara:

- Evokace – čtení textu, hledání znaků k jednotlivým ročním obdobím
- Kresba
- Písnička
- Uvědomění – text v učebnici o jaře
- Shlédnutí edukačního filmu o jaře
- Shrnutí filmu a povídání si
- Reflexe – Pětilístek - co jsem se naučil/a nového?

#### **4.3.5 REALIZACE EXPERIMENTÁLNÍ VÝUKY**

Výzkumné šetření se realizovalo na začátku září. Proběhlo tři po sobě jdoucí dny v týdnu – úterý až čtvrtek. První hodinu psal pretest a vyplňoval dotazník 1 a v následující hodině, druhé, proběhla výuka. Druhý den proběhla výuka druhou vyučovací hodinu. Další den proběhla výuka druhou vyučovací hodinu a třetí vyučovací hodinu proběhl posttest a dotazník 2. Na děti měly vliv prázdniny a zavření škol, kdy se do škol dostaly až po 6 měsících a současný epidemiologický stav České republiky. Realizace experimentální výuky se konala v době špatného epidemiologického stavu v České republice a toho důvodu mohlo být odučené pouze jedno téma. V tomto období se do školy dostalo jen lidé, kteří byli nahlášení a nosili se ve škole roušky, kromě tříd.

Děti byly rozděleny do dvou skupin. Skupina s paní učitelkou zůstala ve své kmenové třídě a experimentální skupina se přesunula do vedlejší, volné, třídy. Děti si s sebou vzaly pití a penál.

Jeden žák z běžné skupiny onemocněl, proto měla experimentální skupina o jednoho žáka více.

Žáci byli rozdělení i při psaní testu a vyplňování dotazníků z důvodu minimalizace ruchu po dokončení rychlejších žáků.

Vedlejší třída byla zařízena stejně jako kmenová třída, takže se psalo na tabuli, byl zde koberec, prostor na psaní. Psalo se na tabuli, do pracovních listů, na prázdné papíry.

Děti se po hodině vrátily zpátky do kmenové třídy. Zbylí žáci se chtěli další dny se svými spolužáky vyměnit a zkusit si i jinou výuku, ale z důvodu nouzového stavu a následného zavření škol to již možné nebylo.

Práci pro rychlíky využila jen 1/3 z žáků. Pracovní listy pro rychlíky se dětem nechaly na další hodiny založené ve třídě.

#### 4.4 ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE

Nejprve budeme popisovat data z pretestů a postestů. Poté porovnáme posun ve výkonu žáků v jednotlivých skupinách a zaměříme se na žáky s OMJ.

Bodování v úlohách bylo rozdílné, kdy v úlohách 1 a 2 mohli žáci získat 4 body, v úloze 3 5 bodů a v úloze 4 10 bodů s tím, že pokud měli žáci napsané až 5 částí těl navíc, mohli získat 11 bodů a pokud jich měli napsané více než 5, tak 12 bodů. Těchto bodů navíc dosáhlo více dětí po postestu v experimentální výuce (6) než v běžné výuce (3).

I přes to, že ve skupině E bylo o jednoho žáka více, můžeme tyto hodnoty srovnávat, jelikož v experimentální výuce LUC1 dosáhla v postestu o 6 bodů méně. LUC1 nechtěla spolupracovat a rušila tím celou experimentální skupinu. Po zvážení vyřazení se do tabulky započítala z důvodu toho, že v běžné praxi na takové situace učitel narazí.

Z průměrů úloh je zřejmé že žáci ve skupině experimentální výuky se žáci zlepšili v tvarech slov a naučili se a zapamatovali si nové části těla.

##### 4.4.1 VÝSLEDKY PRETESTU – DIDAKTICKÝ TEST A DOTAZNÍK 1

**Tabulka 8 – Výsledky před výukou**

	Experimentální výuka (N=14)			Běžná výuka (N=13)		
	průměr/ SO	medián	min-max	průměr/SO	medián	min-max
Test 1 – celkový skóre	18,6/4,9	19,5	24/5	18,6/4,1	21	23/9
Úloha 1 – výběr z možností	3,6	4	3/4	3,8	4	3/4
Úloha 2 – doplňování	2,9	3	1/4	3	3	0/4
Úloha 3 – tvary slov	3,5	3	1/5	3	4	0/5
Úloha 4 – spojení slova s obrázkem	8,6	10	0/11	8,8	9	6/11

Z tabulky 8 můžeme zjistit, že i přes to, že průměry testů vyšly stejné, rozdíly byly v bodech. Skupina E měla větší rozptyl bodů – vyšší maximum a nižší minimum bodů, kdežto u skupiny běžné výuky děti dosáhly o jeden bod menšího maxima, ale minimum bodů měly vyšší o 4 body. Směrodatná odchylka se liší pouze v desetinných číslech.

Skupina experimentální skupiny si vedla lépe v 1. a 3. úloze a tradiční skupina v 2. a 4. úloze.

**Tabulka 9 – Dotazník 1**

	Průměr - Experiment ální výuka (N=14)	Průměr - Běžná výuka (N=13)	Směrodatná odchylka - Experimentální výuka (N=14)	Směrodatná odchylka - Běžná výuka (N=13)	Max získaných bodů	Min získaných bodů
Zábava a sociální život ve třídě.	1,6	1,2	0,7	0,9	2	0
Jestli žáka hodina baví, nebo se nudí a jak je učivo náročné.	1,2	1,3	0,9	0,9	2	0
Porozumění učivu a slovům, které slyší poprvé.	1,4	1,3	0,9	0,9	2	0
Vzájemná spolupráce a pomoc.	1,7	1,2	0,7	0,9	2	0

V dotazníku jsme rozdávali celkově 3 body. 2 body byly uděleny za pozitivní odpověď, 1 bod za neutrální odpověď a 0 bodů za negativní odpověď.

Průměr bodů je z udělených bodů 0-2 za odpovědi.

V dotazníku si lépe vedla skupina E, kdy měla více bodů ve 3 ze 4 částí. Největší rozdíl se ukázal v sociálním životě dětí a ve vzájemné spolupráci.



#### 4.4.2 VÝSLEDKY POSTESTU – DIDAKTICKÝ TEST A DOTAZNÍK 2

Tabulka 10 – Výsledky po výuce

	Experimentální výuka (N=14)			Běžná výuka (N=13)		
	průměr/ SO	medián	min-max	průměr/SO	medián	min-max
Test 1– celkový skór	20/4,7	22	25/9	19,2/2,9	20	23/13
Úloha 1 – výběr z možností	3,6	4	3/4	3,8	4	3/4
Úloha 2 – doplňování	3,1	3	0/4	2,8	3	1/4
Úloha 3 – tvary slov	3,7	4	0/5	4,2	5	2/5
Úloha 4 – spojení slova s obrázkem	9,7	10	5/12	8,4	8	5/11

Z tabulky 10 můžeme vyčíst, že se obě skupiny v testu zlepšily, ale vyšší průměr a zlepšení zaznamenáváme v experimentální skupině. Maximum bodů se zvýšilo o jeden, u běžné výuky zůstal na stejném počtu. Minimum se u obou skupin zvýšilo. U skupiny experimentální výuky o 4 body a u skupiny běžné výuky skupiny také o 4. Směrodatná odchylka je v tomto případě daleko vyšší u experimentální skupiny.

První úlohu žáci zvládli se stejnými průměry jako v pretestu. Druhá úloha se již liší, kdy experimentální skupina se zlepšila, ale tradiční zhoršila. Ve třetí úloze se zlepšily obě skupiny, ale tradiční skupina více a ve čtvrté skupině se zlepšila skupina E a skupina B se zhoršila (viz tabulka 10 a 8).

**Tabulka 11 – Dotazník 2**

	Průměr - Experimentální výuka (N=14)	Průměr - Běžná výuka (N=13)	Směrodatná odchylka - Experimentální výuka (N=14)	Směrodatná odchylka - Běžná výuka (N=13)	Max získaných bodů	Min získaných bodů
Zábava a sociální život ve třídě.	1,9	1,3	0,4	0,9	2	0
Jestli žáka hodina baví, nebo se nudí a jak je učivo náročné.	1,5	1,3	0,8	0,9	2	0
Porozumění učivu a slovům, které slyší poprvé.	1,5	1,3	0,7	0,8	2	0
Vzájemná spolupráce a pomoc.	1,6	1,3	0,8	0,9	2	0

V dotazníku (viz tabulka 11) jsme rozdávali celkově 3 body. 2 body byly uděleny za pozitivní odpověď, 1 bod za neutrální odpověď a 0 bodů za negativní odpověď.

Průměr bodů je z udělených bodů 0-2 za odpovědi.

Zábava a sociální život ve třídě se po výukách zlepšil v obou skupinách. Nepatrně více u skupiny E. Hodiny výzkumného šetření bavily více skupinu E a v oblasti porozumění se průměr také zlepšil. Vzájemná spolupráce se ve skupině E také zlepšila a ve skupině B zhoršila. Všechny oblasti se rozvíjeli pomocí metod od organizace META a lze vyčíst z průměrů, že se na rozvoj bral větší důraz ve skupině E.

#### 4.4.3 DOTAZNÍK

**Tabulka 12 – Podrobný dotazník celé třídy**

Otázky	E: Dotazník před P/0/N	B: Dotazník před P/0/N	E: Dotazník po P/0/N	B: Dotazník po P/0/N
Škola mě baví.	12/2/0	7/3/3	14/0/0	8/2/3
Mám ve třídě plno kamarádů.	10/0/4	6/1/6	12/1/1	7/1/5
Líbí se mi, jak paní učitelka učí./ Líbí se mi, jak jsme se učili prvouku.	12/1/1	11/2/0	11/2/1	12/1/0
Prvouka mě s paní učitelkou baví./ Hodiny, na kterých jsme brali prvouku mě bavily.	8/1/5	10/0/3	12/0/2	11/1/1
Nudím se při hodinách prvouky.	6/3/5	5/1/7	12/2/0	2/1/10
Prvouka je lehká.	8/1/5	7/0/6	8/2/4	8/0/5
Prvouka je těžká.	6/1/7	7/0/6	7/1/6	8/0/5
Nerozumím tomu, co paní učitelka říká. / Nerozuměla jsem tomu, co paní učitelka říkala.	5/3/6	5/2/6	9/2/3	12/0/1
Pomáhá mi, když paní učitelka ukazuje obrázky. / Pomáhala mi, když paní učitelka ukazovala obrázky.	12/1/1	10/1/2	10/3/1	3/5/5
Když vidím, že kamarád/ka nerozumí, pomohu mu/ji. / Pomohla jsem, když kamarád/ka nerozuměl/a.	12/2/0	6/3/4	11/1/2	6/0/7
Přijde mi hloupé se na něco při prvouce ptát. / Přišlo mi hloupé se na něco při prvouce zeptat.	10/1/3	7/1/5	11/0/3	11/1/1

V dotazníku jsme rozdávali celkově 3 body. 2 body byly uděleny za pozitivní odpověď, 1 bod za neutrální odpověď a 0 bodů za negativní odpověď (viz tabulka 12)

Z podrobné tabulky dotazníků můžeme vyčíst to, že obě skupiny začínaly na podobných výsledcích. Lze také vyčíst, že experimentální skupina byla vedena více si pomáhat, ptát se a pracovat s obrázky, což děti hodnotily kladně.

#### 4.4.4 STATISTICKÉ ZPRACOVÁNÍ DAT

Ke statistickému zpracování dat jsme využili metodu Mann Whitney U Test.

**Tabulka 13 – Mann Whitney U Test**

	Hodnota U testu	P hodnota
Pretest	81,5	0,659
Posttest	67	0,254
Dotazník 1	73,5	0,412
Dotazník 2	47	0,035

Údaje z tabulky 13 o průměrném výkonu žáků v experimentální a běžné skupině poukázaly na možné rozdíly, statická analýza dat pomocí Mann Whitney U testu statisticky významný rozdíl nepotvrdila. Obdobně nebyly potvrzeny rozdíly v postoji žáků k výuce.

#### 4.4.5 VYHODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ S OMJ

**Tabulka 14 – Výsledky žáků s OMJ**

	E: KEV2	B: KAT1
Pretest	12	14
Posttest	17	13
Dotazník 1	12	9
Dotazník 2	10	12

V dotazníku jsme rozdávali celkově 3 body. 2 body byly uděleny za pozitivní odpověď, 1 bod za neutrální odpověď a 0 bodů za negativní odpověď.

Z bodů z vypracovaných testů je zřejmé, že se KEV2 v experimentální skupině zlepšil o 5 bodů, ale KAT1 se zhoršila o jeden bod. U této skupiny lze říci, že žákům s OMJ vyhovuje více vyučovací jednotka dle rad organizace META.

Co se týká dotazníku, situace po hodinách se u KAT1 zlepšila, kdežto u KEV2 zhoršila, i přes to, že KEV2 se v hodinách zlepšil. Z pozorování můžeme konstatovat, že KEV2 se na druhý dotazník nesoustředil a odevzdal ho mezi prvními dětmi (viz tabulka 14).

**Tabulka 15 – Podrobné úlohy z didaktického testu u žáků s OMJ**

	E: KEV2	B: KAT1
Úloha 1 – pretest/posttest	4/3	4/4
Úloha 2 – pretest/posttest	1/3	2/2
Úloha 3 – pretest/posttest	4/3	2/2
Úloha 4 – pretest/posttest	3/8	6/5

Pokud si rozebereme více pretest a posttest a podíváme se na body z testů (viz tabulka 15), lze vidět, že KAT1 se udržela na stejné úrovni pretestu i v posttestu, pouze v jednom cvičení se zhoršila. KEV2 se zhoršil o jeden bod ve dvou cvičeních a v dalších se výrazně zlepšil. V úkolech s doplňováním a se spojením slova s obrázkem se zlepšil. Na tyto aktivity se kladl důraz při výuce v experimentální skupině.

**Tabulka 16 – Podrobný dotazník žáků s OMJ**

Otázky	E: KEV2 Před/Po	B: KAT1 Před/Po
Škola mě baví.	2/2	2/2
Mám ve třídě plno kamarádů.	0/1	0/0
Líbí se mi, jak paní učitelka učí./ Líbí se mi, jak jsme se učili prvouku.	2/0	2/2
Prvouka mě s paní učitelkou baví./ Hodiny, na kterých jsme brali prvouku mě bavily.	0/0	2/0
Nudím se při hodinách prvouky.	0/2	0/0
Prvouka je lehká.	2/0	0/0
Prvouka je těžká.	0/0	0/0
Nerozumím tomu, co paní učitelka říká. / Nerozuměla jsem tomu, co paní učitelka říkala.	2/2	0/2
Pomáhá mi, když paní učitelka ukazuje obrázky. / Pomáhalo mi, když paní učitelka ukazovala obrázky.	2/1	2/1
Když vidím, že kamarád/ka nerozumí, pomohu mu/ji. / Pomohla jsem, když kamarád/ka nerozuměl/a.	1/0	1/2
Přijde mi hloupé se na něco při prvouce ptát. / Přišlo mi hloupé se na něco při prvouce zeptat.	1/2	0/2

V dotazníku jsme rozdávali celkově 3 body. 2 body byly uděleny za pozitivní odpověď, 1 bod za neutrální odpověď a 0 bodů za negativní odpověď.

Z výsledků z tabulky 16 lze vyčíst, že odpovědi na otázky jsou více než poloviny ze začátku stejné. Při vyplňování dotazníků z pozorování dětí mohu zmínit, že KEV2 vyplňoval konečný dotazník s větším neporozuměním než KAT1. Testy ukázaly, že se KEV2 zlepšil v nabytých dovednostech. Zajímavé je, že oběma dětem po výuce nepřišlo hloupé se ptát.

#### **4.4.6 DISKUZE A VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK**

V naší diplomové práci jsme pracovali se žáky s OMJ, které Škodová, Cvejnová (2017) definují tak, že mají český jazyk jako druhý jazyk. Kvůli neznalosti vyučovacího jazyka vykazují znaky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. U jednoho žáka je situace výrazně horší z důvodu jazykové bariéry s rodiči, omezené možnosti pro rozvoj českého jazyka a nekomunikace se školou.

Dle Inkluzivní školy jsou všechny třídy heterogenní, i přes to, že ve třídě žák s OMJ není. Všude je odlišnost. Proto jsme chtěli zjistit, zda doporučení organizace Meta působí kladně na celou třídu a zda se tyto principy dají využít v běžné výuce bez problémů u bezproblémových dětí. Výzkumy, které by otázku využití principů organizace Meta již zpracovali, jsme nedohledali, proto jsme chtěli zjistit, jak se s organizací Meta pracuje v heterogenní třídě.

Ve třídě, ve které probíhalo výzkumné šetření paní učitelka pracuje s programem Začít spolu. Dle Kargerové (2019) se na tento program váže inkluze, a právě tento program ji podporuje. Děti se zde učí vzájemnému respektu a kooperaci. Je zde prostor pro každého žáka, jeho názory a dotazy. Díky tomuto programu paní učitelka pracuje ve třídě hodně s otázkou multikulturalismu, který dle Průchy (2011) učí respektovat ostatní a spolupráci. Paní učitelka názory o respektu a spolupráci ve třídě rozvíjí a děti jsou naučené vzájemné pomoci. Na otázku multikulturalismu jsme navázali i my v našem výzkumném šetření a rozvíjeli jsme respekt, pomoc a kladné prostředí ve třídě.

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. by měl žák s OMJ ve třetím stupni PO možnost na IVP a asistenta pedagoga. Hodnotíme na základě pozorování a vyjádření třídní paní učitelky je žák na úrovni třetího stupně PO. Vzhledem k velmi omezené znalosti vyučovacího jazyka lze předpokládat, že by měl žák být evidován jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami a mělo by mu být poskytnuto podpůrné opatření. Bohužel k tomu však ještě nedošlo z důvodu nízké úrovně českého jazyka potřebného k vyšetření.

Velmi důležitý klíč k úspěchu u žáka s OMJ je dle Kostolecké (2013) a Průchy (2011) komunikace s rodiči. Je to individuální. Někde rodiče spolupracují, podporují žáka v učení se novému jazyku, mluví doma česky a někde ne. Mluví rodným jazykem a pracují nebo bydlí v kolektivu domovské kultury. Ve výzkumném vzorku jsme měli možnost nahlédnout

na odlišné přístupy v komunikaci s rodiči. Ve třídě jsou dva žáci vietnamské kultury. KAT1 má doma podporu od rodičů, rodiče česky umí a spolupracují s třídní paní učitelkou. KEV2 tuto podporu nemá. Rodiče česky neumí, bydlí a pracují ve vietnamské komunitě. Žák chodí z české školy rovnou do vietnamské komunity a po vyučování už česky nemluví. Můžeme tak říci, že informace přečtené z literatury souhlasí s naším výzkumným vzorkem. Rodiče KEV2 využívají k překladu tlumočníka či rodiče KAT1.

V naší experimentální výuce jsme pracovali s principy a metody organizace Meta. Využili jsme jejich nápady na pracovní listy, obrázky, psaní a kreslení na tabuli, slovníky a jasné instrukce. V následujících odstavcích se budeme věnovat také odpovědi na 1. výzkumnou otázku: Jaké hlavní znaky má výuka zaměřená na výuku žáků s OMJ využitelná v celé třídě?

Před výukou jsme si zadali důležitá slova a fráze, na které se váže téma a které chceme, aby si žáci zafixovali.

Využili jsme principy tematického slovníčku, aktivizace předchozí zkušenosti, grafické vizualizace obsahu, prostoru pro komunikaci. Dbali jsme na vzájemný respekt, prostor pro dotazy, se kterým souvisí bezpečné prostředí a vzájemná pomoc. Dle Bernkopfové (2019) je důležité mít ve třídě někoho, na koho se žák může obrátit. V naší experimentální skupině tato pomoc fungovala a žáci si navzájem pomáhali a nebáli se případných dotazů, což vyplývá z pozorování a z dotazníků vyplněných po skončení výzkumného šetření. Při realizaci jsme dbali důraz na zařazení metod do výuky. Bohužel jsme nemohli zařadit všechny, které byly v plánu z důvodu nařízení české vlády o uzavření škol.

Pracovali jsme také s aktivizačními metody od Špirudové (2006) a využili jsme například tyto metody: slovní, práce s textem, názorně demonstrační, inscenační, brainstormingová, bzučící skupiny, myšlenkové mapy, insert, křížovka. Na základě pozorování můžeme konstatovat, že tyto metody naší experimentální skupinu zaktivizovali a platilo to i u žáka s OMJ. Zapojení všech aktivizačních metod by znamenalo více času a více hodin, proto se nevyužili všechny metody, ale v teoretické části se o nich bavíme z důvodů tvoření dalších příprav.

Důležité pro nás bylo zjistit úroveň pomoci na základě principů nejen žákovi s OMJ, ale také ostatním žákům, které jsou zapojeny do výuky.



Z výzkumného šetření, které probíhalo na základě doporučení od organizace Meta bychom vyzdvihli to, že skupiny se posunuli ve stejné úrovni v didaktickém testu, nepatrně více u experimentální skupiny, což by mohlo do budoucna vést k tomu najít způsoby, jak výuku u experimentální skupiny provést, tak, aby výsledky byly prokazatelnější. Mohl by to být faktor delšího časového úseku, práce s více metodami, zapojení slovníku do běžné výuky atd. Z důvodu nepatrných rozdílů se v Mann Whitney U Testu žádné patrné rozdíly nenašly.

Z dotazníků lze vyčíst, že se kladl v experimentální skupině větší důraz na spolupráci a pomoc spolužákům. Metody v experimentální výuce žákům pomohly a rozvíjely je v novém tématu.

Lze to vyčíst také z tabulky 14 a 15, 16, kde vidíme výsledky a jejich změny. Žák s OMJ z experimentální výuky se výrazně zlepšil, kdežto žákyně z běžné výuky se zhoršila. Za nejvíce přínosné pro žáky s OMJ považujeme naučení se nových termínů a vložení textu k obrázku. Dotazníky nám nedokládají stejné zlepšení. Může to být z důvodu špatného porozumění otázek kladených v dotazníku. Příště bychom tyto dotazníky se žáky s OMJ dělali ústně pomocí rozhovoru, abychom se vyhnuly nepochopení ze strany žáka s OMJ a neprokazatelné odpovědi.

Hledali jsme informace o vietnamské kultuře, abychom se vcítili do žáka s OMJ. Janebová (2010) nám říká, že se máme zajímat o kulturu a využít tak interkulturní komunikaci, abychom zjistili, co se v dané kultuře smí, co ne a jaké zvláštnosti v kultuře jsou, které mohou žákovi dělat problémy ve výuce českého jazyka. Černík (2006) nám nastínil problematiku skloňování, jelikož Vietnamci nesklonují, proto s touto činností mají v českém jazyce problémy. Tento fakt se nám objevil v experimentální skupině a v didaktických testech, nejvíce v úloze 3, kde se jedná o práci s gramatikou. Všechny tyto informace nám napomohly v práci s dětmi z vietnamské kultury.

Z informací z literatury od Radostného (2011) jsme brali v úvahu, že se žák během hodiny učí českému jazyku, ale také se zapojuje do výuky, zvládá učivo a socializuje se. Bylo velmi důležité si uvědomit, že žák v jedné chvíli pracuje s několika situacemi. Snažili jsme se žákovi nabídnout více času k pochopení látky a českého jazyka. Také nám pomohla informace, že je důležité si představit, jak se sami učíme cizímu jazyku.

Radostný (2011) říká, že je velmi důležité hodnotit žáky s OMJ individuálně. S tímto bodem jsme v naší experimentální výuce nepracovali, i když ho podporujeme. Bylo pro nás důležité srovnání žáků s OMJ s ostatními, a proto jsme individuálně žáky s OMJ nehodnotili.

Odpovědi na zbylé výzkumné otázky:

1. Zapamatují si žáci, při experimentální výuce v hodině prvouky odborná slova/ akademické termíny?
  - Konkrétně jsme se zaměřili na termíny spojené s tématem těla.

Z výsledků lze vyčíst, že žákům experimentální výuka pomohla ke zvládnutí těžších slov a k pochopení látky. Jak bezproblémoví žáci, tak i žák s OMJ se do výuky zapojovali a slova si zapamatovali. Žák s OMJ si zapamatoval nová slova a dokázal je použít v další práci. Příště by mohl být kladen větší důraz na skloňování slov a využití těchto slov ve větách. Pokud by nám situace dovolila se se žáky sejít znova, bylo by zajímavé zjištění, zda si žáci s OMJ pamatují slova z výuky i po delším časovém úseku.

2. Budou žáci hodnotit experimentální výuku pozitivněji než běžnou výuku?
  - Budou se bezproblémoví žáci při této výuce nudit, nebo je bude bavit?

Žáci z experimentální skupiny hodnotili hodiny pozitivněji. Žáci se při výuce nenudili, ale stejné výsledky vyšly i u běžné výuky.

Pokud bychom měli vymezit klady a zápory experimentální výuky ve spolupráci s celým výzkumným vzorkem, ve kterém byl pouze jeden žák s OMJ, tak bychom našli více kladů než záporů. Za kladné můžeme z výsledků vyčíst to, že se žáci posunuli na lepší úroveň v nové látce než v běžné výuce, hodnotili hodinu kladně, nenudili se, pomáhali si navzájem, vysvětlovali si navzájem nová slovíčka, nebáli se zeptat se a atmosféru skupiny považovali za příjemnou. K záporům bychom přiřadili čas. Žák s OMJ potřebuje více času k vysvětlení látky a pochopení než zbytek třídy. Bohužel čas navíc se mu ve třídě bez pomoci asistenta pedagoga nedá dopřát, i přes to, že jsme se v experimentální skupině snažili pracovat pomalu a brali ohledy na žáka s OMJ. Experimentální výuka žákovi s OMJ pomohla, ale k dosažení nejlepších výsledků bychom museli výzkum provést v delším časovém úseku, který nám nebyl umožněn na základě zavření škol.

Důvody, které nám mohly výsledky ovlivnit byl nouzový stav, nejistota zavření škol, nošení roušek ve třídách, zavření škol a vrácení dětí do škol až po 6 měsících, kdy jsme realizovali experimentální výuku. Také změna vyučujícího mohla ovlivnit skupiny, kdy v experimentální výuce byla změna pedagoga, ale děti z běžné výuky chtěly také zažít hodinu s jinou vyučující.

Z důvodu nouzového stavu v České republice a zavření škol jsme mohli realizovat pouze jednu výuku orientovanou na téma tělo. Proto výsledky, které jsme porovnávali s běžnou výukou nemusí dokazovat závěry, které by byly konečné. Pro další výzkum, který bude pokračovat s tímto tématem bych si zvolila výzkumné otázky:

- Data, která vyšla z výzkumu při experimentální výuce s tématem tělo, se liší, nebo jsou stejná?
- Jaké rozdíly najdeme ve více odučených výukách? Byly závěry shodné?

Do budoucích výzkumů bychom rádi pracovali s celou třídou a pozorovali je při práci ve větší skupině dětí. Za velmi přínosné považujeme rozložit téma do více vyučovacích hodin, než bylo 5 vyučovacích hodin. V delším časovém úseku lze pozorovat, jestli dětem slova neunikla a zda slovník, ve kterém si psaly děti slova, která byla nesrozumitelná, který se vyrobil, používají i nadále v dalších hodinách a jeho využití v praxi.

Nouzový stav nám s výzkumem v praktické části nedovolil pracovat tak, jak jsme měli naplánované, ale jsme rádi, že jsme mohli odučit alespoň jedno téma, ve kterém se nám s malými dotazy k budoucí práci ukázalo, že principy a metody práce od organizace Meta napomáhají žákům s OMJ a ostatní žáky nenudí, jsou prospěšné pro celou třídu. Musíme brát v potaz důvody, které tyto výsledky mohly ovlivnit, ale na naší experimentální skupině se za těchto podmínek výsledky potvrdily. Domníváme se, že výzkumná práce na toto téma by mohla dále pokračovat a vznikly by důležité výsledky, které by bylo zajímavé porovnat.

## ZÁVĚR

Naše práce se zaměřuje na Výuku orientovanou na rozvoj jazykových dovedností u žáků s odlišným mateřským jazykem – přínosy a zápory použití v práci se třídou v hodinách prvouky 2. ročníku ZŠ. Cílem bylo seznámit se s pojmy související se žákem s OMJ a jejich spoluprací ve vzdělávání. Nahlédnout na vzdělávání žáků s OMJ a spolupráci s rodinou, která ve většině případů rozumí hůře českému jazyku než samotný žák. Důležité bylo také seznámit se se způsoby aktivizace a principech práce se žákem s OMJ od organizace Meta. Z výzkumného vzorku se nám potvrdily problémy s rodinou, ve které umí českému jazyku pouze žák s OMJ a problémy s legislativou a udělení asistenta pedagoga žákovi, který ho potřebuje.

Soustředili jsme se na dané principy a aktivizační metody v práci s experimentální výukou. Pracovali jsme s principy od organizace Meta, kde jsme použili pracovní listy, propojení výuky obsahu a jazyka, tematický slovníček, grafickou vizualizaci obsahu, prostor pro komunikaci a prostor pro produkci jazykových dovedností. K těmto principům byly zařazeny také aktivizační metody: metoda slovní, práce s texty, názorně demonstrační, inscenační, brainstormingová, bzučící skupiny a myšlenkové mapy.

Výzkum byl zpracován pomocí výzkumného šetření dvou skupin dětí. Jedna skupina žáků pracovala v experimentální výuce, která se následně porovnála s druhou skupinou žáků v běžné výuce. Obě skupiny se učily stejné téma tělo a vyplňovaly stejné dotazníky i didaktické testy. Data získaná z didaktických testů z pretestu a postestu byla následně vyhodnocena a zpracována. Z literatury jsme se nedočetli výsledků práce s principy, které byly realizovány v celé třídě. Zajímali jsme se o výsledky jak žáků s OMJ, tak i žáků bezproblémových. Výsledky, se kterými jsme pracovali v závěru jsou nepatrně rozdílné, ale dokazují, že principy organizace Meta jsou dobrým způsobem k pochopení látky nejen u žáků s OMJ, ale také u bezproblémových dětí. Z podrobného výzkumu Mann Whitney U Test se výzkumné rozdíly nepotvrdily, byly jen značně malé.

Pokud bychom se zaměřili na výsledky pouze žáků s OMJ, vyčteme z nich velké rozdíly z běžné výuky a z experimentální výuky. Žák s OMJ se v experimentální výuce zlepšil o více bodů než žákyně v běžné výuce. Z výsledků můžeme konstatovat, že principy organizace Meta vyhovují žákům s OMJ.

Důraz byl kladen také na sociální a společenský život ve třídě. V oblastech sociálního života třídy, zábavy, porozumění a vzájemné pomoci se hodnoty zvýšily po konci výzkumného šetření. Kladně byla od dětí také hodnocena motivace vzájemné pomoci a práce s obrázky.

Je důležité zmínit to, že výsledky jsou spojené s naší experimentální skupinou a nemusí být prokazatelné v jiných skupinách.

Věříme a doufáme, že naše práce v rámci možností zmapovala téma rozvoje jazykových dovedností pomocí principů od organizace Meta, zodpověděla výzkumné otázky a poskytla čtenářům zájem dále se rozvíjet v tomto tématu a napomoci k dalšímu výzkumu, který by navazoval na naše výzkumné šetření.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
- TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-6.
- GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-837-1.
- BOYON ŠKODOVÁ, Svatava a Jitka CVEJNOVÁ. *Jazyková integrace a komunikace s cizinci: (úroveň A2)*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2017. ISBN 978-80-7481-199-9.
- RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
- JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.
- ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H & H, 2006. Multikulturní inspirace. ISBN 80-7319-055-9.
- BALOWSKA, Grażyna a Milada ČADSKÁ, ed. *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a společný evropský referenční rámec*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2008. ISBN 978-80-87238-01-1.
- PODROUŽEK, Ladislav. *Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-45-7.

- SKÝBOVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z didaktiky přírodovědné části prvouky a přírodovědy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-319-1
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, [2015]. ISBN 978-80-87456-57-6.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV.: Education of pupils with special educational needs IV*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-201-7.
- JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.
- BERNKOPFOVÁ, Michala, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy*. Praha: Meta, 2019. ISBN 978-80-88171-23-2.
- ŠPIRUDOVÁ, Lenka. *Multikulturní ošetrovatelství II*. Praha: Grada, 2006. Sestra (Grada). ISBN 80-247-1213-X.
- MASTILIAKOVÁ, Dagmar. *Implementace multikulturní variability do kulturní identity české společnosti a její odraz ve zdravotnické praxi: podpora multikulturního ošetrovateľského prístupu v celoživotním zdravotníckom vzdelávaní u nelékařských oborů*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav ošetrovatelství, 2007. ISBN 978-80-7248-406-5.
- BITTMANNOVÁ, Lenka. *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta, [2019]. ISBN 978-80-88290-14-8.
- POCHE KARGEROVÁ, Jana. *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. V Praze: Pasparta, 2019. ISBN 978-80-88290-27-8.

- KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-695-0.
- ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- ČÁSTKOVÁ, Pavlína. *Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy*. Olomouc: Jiří Dostál, 2014. ISBN 978-80-87658-09-3.
- BODNÁROVÁ, Daniela. *Multi kulti: menšiny v ČR : metodická příručka pro základní školy*. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, 2009. ISBN 978-80-254-5225-7.
- KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.
- BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

## Seznam použitých internetových zdrojů

- Zapojení do výuky a materiály, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/zapojeni-do-vyuky-materialy>
- Rozbor jazykových dovedností, Mgr. Lenka Brodská, Katalog podpůrných opatření, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/intervence/4-3-2-rozvoj-jazykovych-kompetenci/>
- Jazyková podpora v češtině jako druhém jazyce, Mgr. Kristýna Titěrová, (cit. 2021-01-23), Katalog podpůrných opatření, online dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/intervence/4-3-2-6-jazykova-podpora-v-cestine-jako-druhem-jazyce/>



- Organizace Meta, META, o.p.s., (cit. 2021-01-23), online dostupné z [www.meta-ops.cz](http://www.meta-ops.cz)
- Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)
- Rozvoj komunikačních schopností v rovině lexikálně-sémantické, Jana Brozdová, Katalog podpůrných opatření, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/intervence/4-3-2-1-rozvoj-komunikacni-schopnosti-v-rovine-lexikalne-semanticke/>
- Rozvoj komunikačních schopností v morfologicko-syntaktické rovině, Jana Brozdová, Katalog podpůrných opatření, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/intervence/4-3-2-2-rozvoj-komunikacni-schopnosti-v-morfologicko-syntakticke-rovine/>
- Rozvoj komunikačních schopností v rovině lexikálně-sémantické, Jana Brozdová, Katalog podpůrných opatření, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/intervence/4-3-2-1-rozvoj-komunikacni-schopnosti-v-rovine-lexikalne-semanticke/>
- Rozvoj komunikačních schopností v rovině pragmatické, Jana Brozdová, Katalog podpůrných opatření, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/intervence/4-3-2-3-rozvoj-komunikacni-schopnosti-v-rovine-pragmaticke/>
- Rozvoj komunikačních schopností v rovině foneticko-fonologické, Jana Brozdová, Katalog podpůrných opatření, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/intervence/4-3-2-4-rozvoj-komunikacni-schopnosti-v-rovine-foneticko-fonologicke/>
- Intervence nad rámec běžné výuky, Mgr. Martina Habrová, Katalog podpůrných opatření, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/intervence/4-3-4-intervence-nad-ramec-bezne-vyuky/>
- Co patří mezi předměty speciálně pedagogické péče? MŠMT, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predmety-specialne-pedagogicke-pece#otazka1>
- Asistent pedagoga, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/asistent-pedagoga>

- Mann Whitney U test, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.socscistatistics.com/tests/mannwhitney/>
- Definice sociálního znevýhodnění, Mgr. Martina Habrová, Katalog podpůrných opatření, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>
- Děti a žáci s OMJ, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>
- Lidské tělo – český jazyk, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/cj-lidske-telo>
- Jaro, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/jaro>
- Děti a žáci s OMJ, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>
- Kdo jsme, META, o.p.s., (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.meta-ops.cz/kdo-jsme>
- Zapojení do výuky ZŠ, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/zapojeni-do-vyuky>
- Principy práce s žáky na ZŠ, SŠ, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/principy-prace-s-zaky-na-ZS-SS>
- Pracovní listy – předměty, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/pracovni-listy-predmety>
- Tvorba pracovních listů, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/tvorba-pracovnich-listu>
- Prostor pro produkci jazykových dovedností, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/prostor-pro-produkci-jazykovych-dovednosti>
- Prostor pro komunikaci, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/prostor-pro-komunikaci>
- Grafická vizualizace obsahu, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/graficka-vizualizace-obsahu>

- Aktivizace předchozích zkušeností a znalostí, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/aktivace-predchozich-zkusenosti-znalosti>
- Vedení slovníčku ve výuce, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/vedeni-slovnicku-ve-vyuce>
- Strategie zvaná scraffolding, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/strategie-zvana-scaffolding>
- Propojení výuky obsahu a jazyka, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/propojeni-vyuky-obsahu-jazyka>
- Teorie ledovce, Inkluzivní škola, (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/teorie-ledovce>
- O Metě, META, o.p.s., (cit. 2021-01-23), online dostupné z <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>

## **Seznam příloh**

1. Příloha 1 – Teorie ledovce
2. Příloha 2 – Dotazník T1
3. Příloha 3 – Dotazník T2
4. Příloha 4 - Příprava na experimentální výuku, téma: Těla
5. Příloha 5 – PL1
6. Příloha 6 – PL2
7. Příloha 7 – PL3
8. Příloha 8 – PL4
9. Příloha 9 – PL5
10. Příloha 10 – PL6
11. Příloha 11 – Test tělo
12. Příloha 12 – Příprava na experimentální výuku, téma: Jaro
13. Příloha 13 – PL1
14. Příloha 14 – PL2
15. Příloha 15 – PL3
16. Příloha 16 – PL4
17. Příloha 17- PL5
18. Příloha 18 – Test jaro

## **Příloha 2 – Dotazník T1**

Škola mě baví:	ANO	0	NE
Mám ve třídě plno kamarádů:	ANO	0	NE
Líbí se mi, jak paní učitelka učí:	ANO	0	NE

### **PRVOUKA**

Prvouka mě s paní učitelkou baví:	ANO	0	NE
Nudím se při hodinách Prvouky:	ANO	0	NE
Prvouka je pro mě lehká:	ANO	0	NE
Prvouka je pro mě těžká:	ANO	0	NE
Nerozumím tomu, co paní učitelka říká:	ANO	0	NE
Pomáhá mi, když paní učitelka ukazuje obrázky:	ANO	0	NE
Když vidím, že kamarád/ka nerozumí, pomohu mu/ji:	ANO	0	NE
Přijde mi hloupé se na něco při Prvouce ptát:	ANO	0	NE

### Příloha 3 – Dotazník T2

Škola mě baví:	ANO	O	NE
----------------	-----	---	----

Mám ve třídě plno kamarádů:	ANO	0	NE
-----------------------------	-----	---	----

#### PRVOUKA

Líbí se mi, jak jsme se učili Prvouku:	ANO	O	NE
--	-----	---	----

Hodiny, na kterých jsme brali Prvouku mě bavily:	ANO	0	NE
--	-----	---	----

Nudila jsem se při hodinách Prvouky:	ANO	0	NE
--------------------------------------	-----	---	----

Prvouka je pro mě lehká:	ANO	0	NE
--------------------------	-----	---	----

Prvouka je pro mě těžká:	ANO	0	NE
--------------------------	-----	---	----

Nerozuměla jsem tomu, co paní učitelka říkala:	ANO	0	NE
--	-----	---	----

Pomáhalo mi, když paní učitelka ukazovala obrázky:	ANO	0	NE
--	-----	---	----

Pomohla jsem, když kamarád/ka nerozuměla:	ANO	0	NE
---	-----	---	----

Přijde mi hloupé se na něco při Prvouce ptát:	ANO	0	NE
---	-----	---	----

## Příloha 4 - Příprava na experimentální výuku, téma: Tělo

### Obsahový cíl:

- Žák se orientuje v názvosloví oblasti Lidské tělo.
- Žák přiřazuje správně text k obrázkům.
- Žák skládá a vybarvuje obrázky a popisuje je.
- Žák vyjmenuje a popisuje části těla, funkci soustav lidského těla
- Žák spolupracuje na zadaných úkolech se spolužáky.
- Žák vyhledá v textu klíčová slova a informace a popíše obrázek.
- Žák tvoří definice.

### Jazykový cíl:

- Žák pojmenuje a zapisuje nová slova a spojí je s obrázkem (významem).
- Žák rozšiřuje slovní zásobu, zeptá se učitele na neznámá slova.
- Žák doplní slovo do věty, odpoví na jednoduché otázky.
- Žák používá slova (podstatná a přídavná jména) v patřičném pádě (1., 2., 7. pád).
- Žák používá přídavné jméno ve shodě s rodem.
- Žák na základě textu doplní tabulku, klíčový vizuál, popíše obrázek.
- Žák rozlišuje jednotné a množné číslo, používá číslovky podle rodu (př. *jedna ruka*).

## DIPLOMOVÁ PRÁCE – TĚLO 1. HODINA

Čas	Podrobný popis aktivity	Poznámky
00-05	Představení, organizace, motivace – hra.	Hra – hlava, ramena, kolena, palce. Přidávání částí těla podle žáků.
05-10	Popis části těla PL1	
10-20	Kruh – popis na spolužákově, před sebou mají děti svůj pracovní list	Cizinci mohou říct, jak se v jejich jazyce řekne dané slovo.
20-30	Samostatná práce PL2	

30-40	Společná kontrola, ukázka obrázků	
40-45	Reflexe + myšlenková mapa – co jsme se dnes dozvěděli	Co bychom potřebovali příště ještě vysvětlit?

## DIPLOMOVÁ PRÁCE – TĚLO 2. HODINA

Čas	Podrobný popis aktivity	Poznámky
05-15	Co si pamatujeme? PL3	Vybarvení obrázku
15-25	PL4 – Společná práce, společné čtení (INSERT)	PL4 budeme vyplňovat společně
25-30	Shrnutí + myšlenková mapa	Pády, obrázky, popis, dovysvětlení pojmů
30-40	Povídání v kruhu o funkcích jednotlivých orgánů.	Všechny orgány doloženy fotkou,
40-45	<p>Reflexe – přidání do myšlenkové mapy, co jsme se dozvěděli nového</p> <p>Na koberci v kruhu budou rozmístěné věty: Jedna z věcí, kterou jsem se naučil/a..., Rád/a bych se dozvěděl/e více o..., Především mě bavilo..., Dnes mi nešlo..., Na této hodině bych změnil/a...</p> <p>Děti si vyberou jednu větu a tu doplní a řekneme si to.</p>	Co bychom potřebovali příště ještě vysvětlit? Co si z dneška pamatujeme?



### DIPLOMOVÁ PRÁCE – TĚLO 3. HODINA

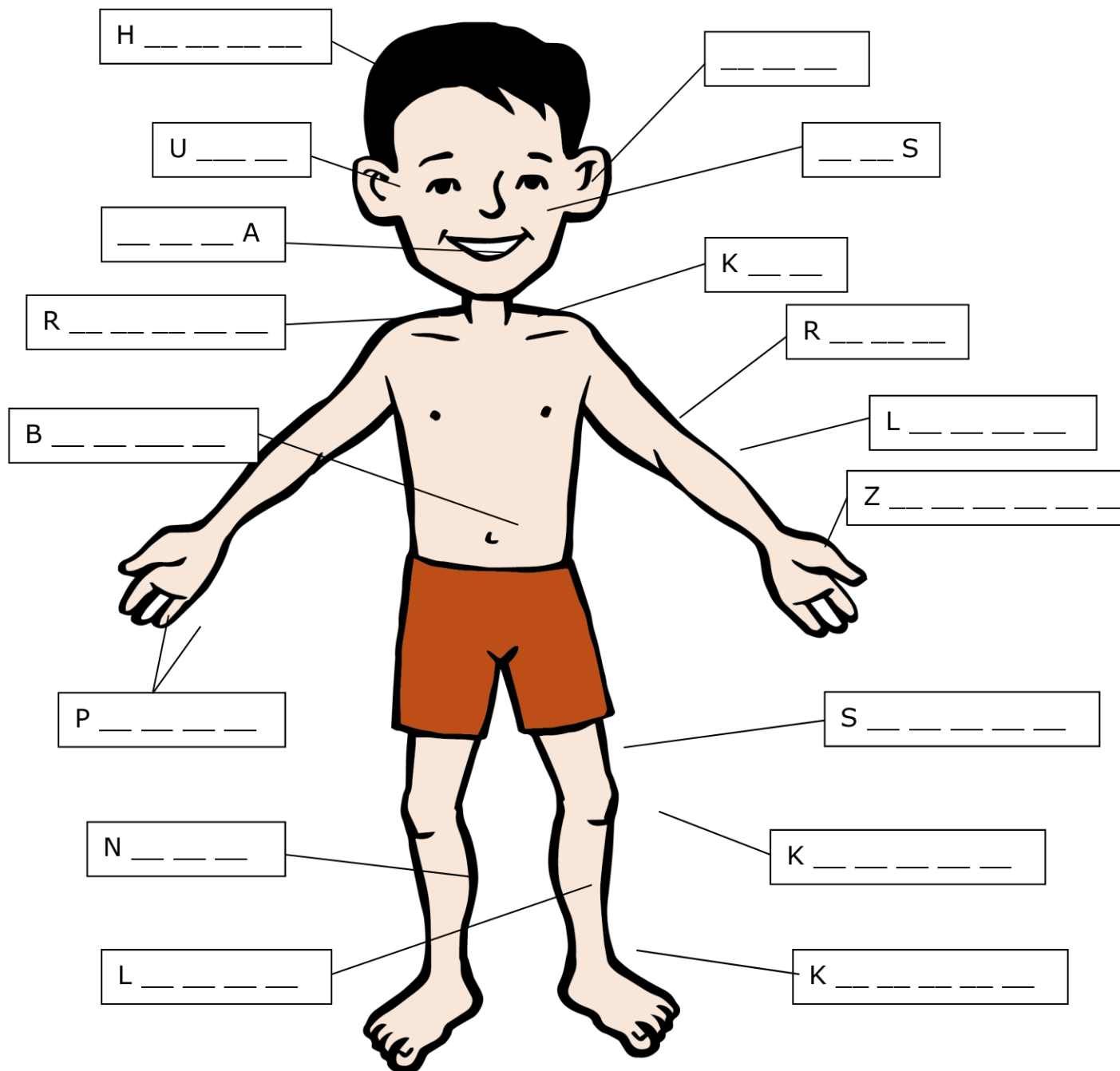
Čas	Podrobný popis aktivity	Poznámky
00-15	Každý si vylosuje jednu část lidského těla a tu si nakreslí a vytvoří (vystříhne). Poté se dohromady složí tělo ze všech částí. Na zemi bude obrys těla, aby děti věděly, kam to položit.	Děti poté, co si vylosují část prokáží, že ví, jakou část mají tak, že si stoupnou do kruhu a na tlesknutí ukážou tu část těla na sobě.
15-25	Povídání si o našem vytvořeném těle. Jsou zde chyby? K čemu orgány slouží? Je tu něco, co zde chybí? Vlastnosti, popis.	
25-35	Lidské smysly ČJ	PL5
35-40	Kontrola PL5	V kruhu a kontrola s tabulí, kde bude řešení s chybami.
40-45	Reflexe -> konečná myšlenková mapa - Co jsme se naučili	Dotazy, co jsme se naučili a předtím jsme nevěděli?

Po celou dobu zde bude pro rychlíky PL6, kde je pexeso, které si děti vystříhnou a zahrají.

## LIDSKÉ TĚLO

### 1. Popiš části těla. Napiš slova:

HLAVA	KOTNÍK	LOKET	KRK	PRSTY	ZÁPĚSTÍ
RUKA	RAMENO	BŘICHO	KOLENO	STEHNO	NOHA



Příloha 6 – PL2

**Doplň věty:** Máme ..... ruce a dvě .....

Na ruce máme pět .....

Klekáme si na .....



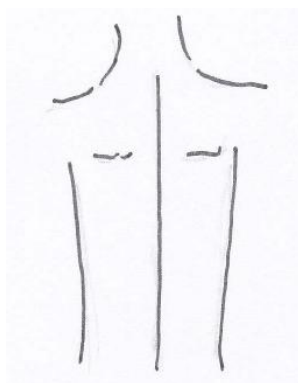
Čti:

**Lidské tělo** se skládá z **hlavy**, **trupu**, **horních** a **dolních končetin**.

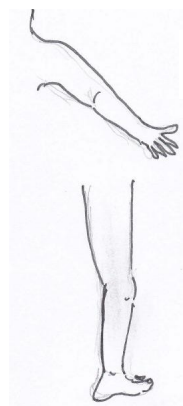
**Napiš slova k obrázkům.**



.....  
.....



.....



.....

.....



## HLAVA

Na hlavě máme **vlasovou** a **obličejovou část**. Z vlasové části nám rostou **vlasý**. Po stranách hlavy máme **uši**. V obličejové části je **čelo, obočí, oči, nos, tváře, ústa** a **brada**. **Krk** spojuje hlavu s trupem.

V hlavě je  
uložen



### mozek

Mozek je řídicí  
orgán  
člověka.  
Pomocí  
mozku  
přemýšlíme.

### Popiš obrázek.

ČELO  
UCHO  
NOS  
TVÁŘ  
VLASY  
ÚSTA (PUSA)  
KRK  
OKO  
BRADA  
OBOČÍ



**Příloha 7 – PL3**

**Vybarvi obrázek podle instrukcí (barvu očí a vlasů si můžeš vybrat) a popiš ho.**

oči = modrá, zelená, hnědá

nos, čelo, brada, uši, tváře, krk = oranžová

obočí = hnědá,  
černá

ústa = červená

tváře = růžová,  
červená

vlasy = žlutá,  
hnědá, černá



To je / Jmenuje se .....

Ona má ..... vlasy a ..... oči.

## Příloha 8 – PL4

### Čti a popiš obrázky:

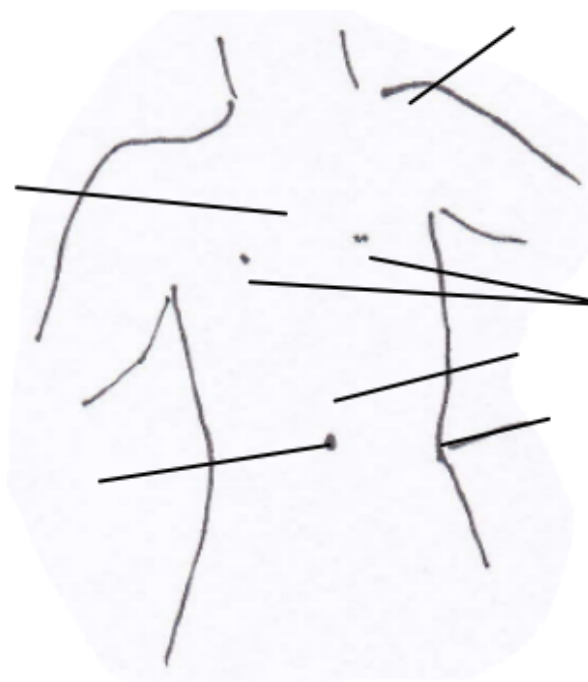
#### TRUP (= tělo)

Trup tvoří **ramena, hrudník, břicho** a **pohlavní orgány**.

Na hrudníku jsou vpředu **prsa**, vzadu **záda**.

Uvnitř těla je z kostí **páteř, žebra** a **pánev**. Jsou zde uloženy orgány: **srdce, plíce, žaludek, játra** a **ledviny**.

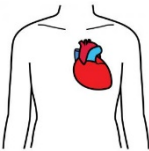
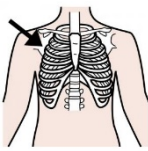
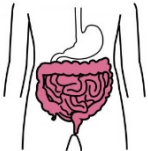
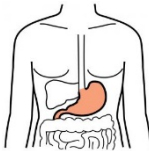
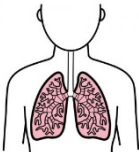
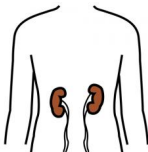
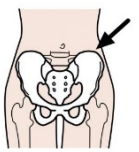
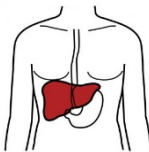
V břiše je **tenké** a **tlusté střevo**. Uprostřed břicha je **pupík**. Tato oblast kolem těla se jmenuje **pas**.






## 6. Co je to? Napiš slova.

žebra, pánev, srdce, plíce, žaludek, játra, ledviny, střevo

			
1. s.....	2. ž.....	3. s.....	4. ž.....
			
5. p.....	6. l.....	7. p.....	8. j.....




## 8. Napiš slova.

a)  = jedna ..... b)

.....



= dvě

c)  = jedna ..... d)

.....



= dvě

## 9. Doplně text:

Lidské tělo se skládá z ....., ....., horních

a .....

..... spojuje hlavu s trupem.

V hlavě je uložen .....

Na hrudníku jsou vpředu ....., vzadu

.....

Na konci prstu máme .....

To je ... (1. pád)	Skládá se z ... (2. pád)
hlava	hlavy
trup	trupu



## LIDSKÉ SMYSLY – ČESKÝ JAZYK 2. ročník

### 1. Slož z písmen slovo a napiš:

h-r-u-d-n-í-k .....

j-á-t-r-a .....

r-a-m-e-n-o .....

ž-a-l-u-d-e-k .....

### 2. Sestav větu ze slov:

BŘICHO

BOLÍ

MĚ

.....

PĚT

RUCE

NA

MÁM

PRSTŮ

.....

V JE

MOZEK

ULOŽEN

HLAVĚ

.....

### 3. Rozděľ slova ve větách čarou / a napiš je:

Mám zlomenou kost. ....

Kolik máme žeber? .....

Bolí mě svaly na noze. ....

#### **4. Napiš správné tvary slov:**

hlava - na .....

zápěstí - u .....









břicho - v .....

hrudník - na .....

ruka - na .....

Příloha 10 – PL6

**Pexeso:**

UŠI		OČI	
RAMENNÍ KLOUB A PAŽNÍ KOST		TRÁVICÍ SOUSTAVA	
PLÍCE		SRDCE	
MOZEK		LEDVINY	

**Příloha 11 – Test tělo (T1)**

**LIDSKÉ TĚLO**

**1. Podtrhni, co je pravda.**

V cévách (tepších a řilách) nám obíhá: mozek kev jídlo

Hlavní orgán oběhové soustavy je: žaludek mozek  
srdce

Dýcháme: plícemi ledvinami  
řaludek

Pod bradou máme: oči krk  
obočí

Řídící orgán v hlavě je: ucho oko  
mozek

**2. Doplně věty:**

Máme ..... ruce a dvě .....

Na ruce máme pět .....

Klekáme si na .....

**3. Napiš správné tvary slov:**

hlava - na .....

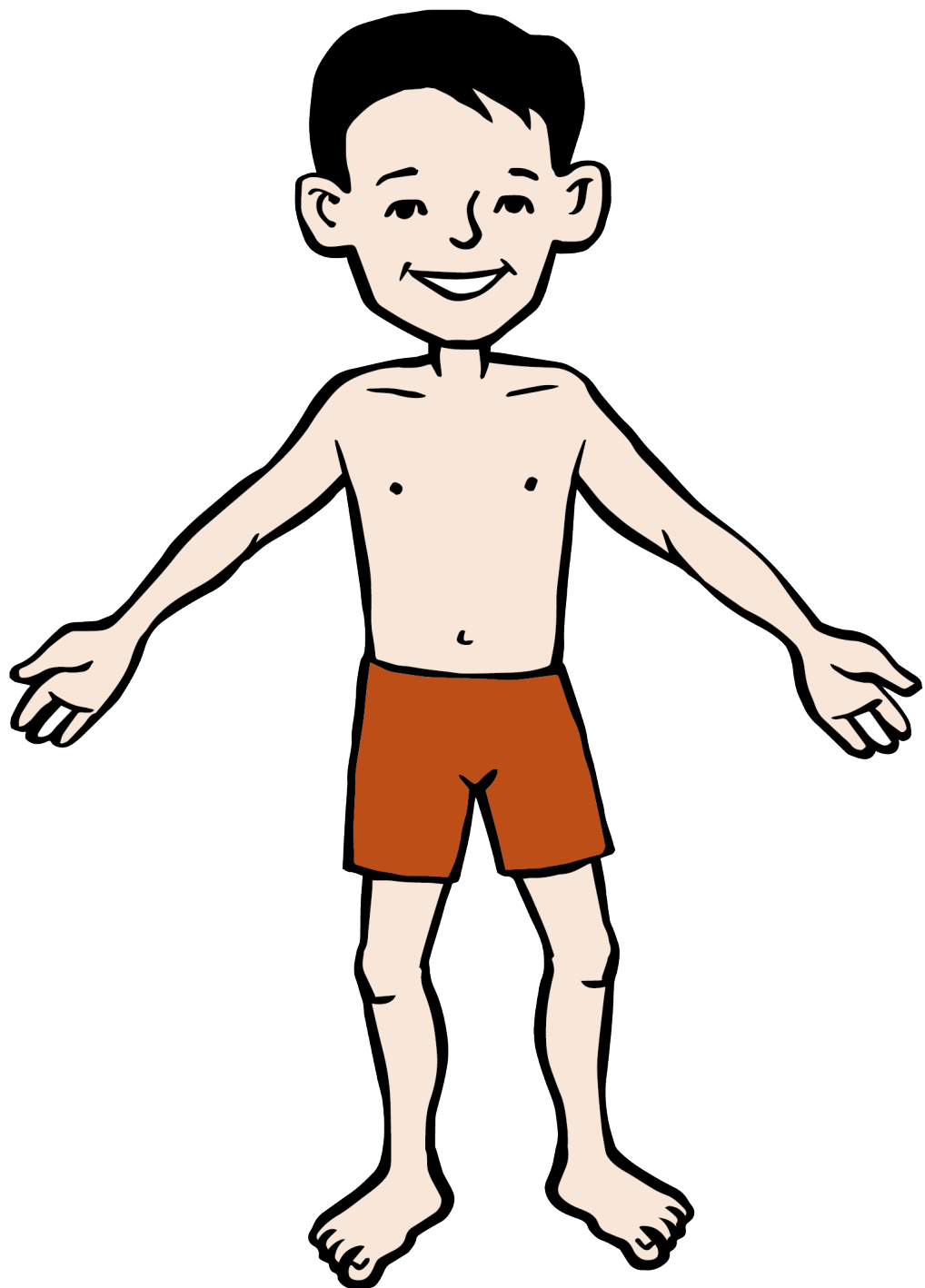
zápěstí- u .....

břicho - v .....

hrudník - na .....

ruka - na .....

**Doplň části těla, které znáš (minimálně 10):**



## **Příloha 12 – Příprava na experimentální výuku, téma: Jaro**

### *Obsahový cíl:*

- Žák vyjmenuje jarní měsíce
- Žák na základě textu o jaru samostatně nakreslí obrázek s jarní tematikou a vypíše několik slov charakterizujících toto roční období
- Žák vyjmenuje rostliny kvetoucí na jaře
- Žák ví, jaké se na jaře slaví svátky

### *Jazykový cíl:*

- Žák je na základě kontextu schopen pochopit význam nových slov a spojit je s jejich definicí
- Žák správně přepíše slova z textu
- Žák je schopen samostatně pracovat na základě psaných instrukcí
- Žák zná správné tvary pro názvy několika nejběžnějších druhů mláďat

### *Slovní zásoba:*

Jaro, léto, podzim, zima, březen, duben, květen, příroda, listy, strom, květ, hnízdo, pták, mládě, kvést, pučet, stavět, zpívat, růst, kotě, štěně, jehně, tele

### *Jazykové prostředky:*

...má... (mládě)

... jsou... (Velikonoce)

...létá/přilétá...

...kvete...

...taje...

## DIPLOMOVÁ PRÁCE – JARO 1. HODINA

Čas	Podrobný popis aktivity	Poznámky
00-05	Představení, organizace, motivace	Seřadit se do řady podle měsíců narození. Kdo se narodil na jaře?
05-10	Vyjmenovat měsíce – které jsou jarní? Víme i o ostatních obdobích? Co víme o jaru? Jaké svátky se slaví na jaře?	Svátky si děti zapíší na velký papír, který zůstane ve třídě.
10-20	PL1	Děti pracují samostatně s pomocí učitele a spolužáků.
20-30	Kontrola, obrázky ze spojovačky - vysvětlení	
30-40	Nakreslení obrázku s tématem jara – co zatím o tom víme?	
40-45	Reflexe a komentování obrázků	Co jsme se dozvěděli?

## DIPLOMOVÁ PRÁCE – JARO 2. HODINA

Čas	Podrobný popis aktivity	Poznámky
00-05	Opakování, obrázky z minula	Co si pamatujeme o obrázcích ostatních?
05-10	PL2	Nakreslení stromu na jaře – jak si myslíme, že vypadá?
10-20	Ukázka obrázků – jak doopravdy vypadá?	Děti zkusí samy říct, jak strom vypadá na jaře, poté se ukážou obrázky stromů na jaře a pojmenujeme si to.

20-30	PL3	Práce ve dvojici
30-40	Kontrola ve skupině po 4, poté kontrola společná	Obrázky zvířat, co nám nebylo jasné?  Pojmenování obrázků a následné vyjmenování celé rodiny.
40-45	Reflexe  Možné zadání, aby donesli druhý den kytičku, která roste na jaře	Na koberci v kruhu budou rozmístěné věty: Jedna z věcí, kterou jsem se naučil/a..., Rád/a bych se dozvěděl/e více o..., Především mě bavilo..., Dnes mi nešlo..., Na této hodině bych změnil/a...  Děti si vyberou jednu větu a tu doplní a řekneme si to.

### DIPLOMOVÁ PRÁCE – JARO 3. HODINA

Čas	Podrobný popis aktivity	Poznámky
00-05	Opakování, co si pamatujeme, co bychom se dnes chtěli dozvědět?	
05-10	PL4	Nejprve si vysvětlit pojem osmisměrka, první slovo najít společně.
10-20	Kruh - ukázka rostlin z osmisměrky – popsat si, jak vypadají, vlastnosti	Po ukázce obrázků dám názvy rostlin ještě jednou do kruhu



		<p>s obrázky, aby děti rostliny s názvy k sobě přiřadily.</p> <p>Ukázka donesených kyttek</p>
20-30	Jaro – myšlenková mapa + komentování proč	<p>Vprostřed bude velký papír, kde bude napsáno JARO – každé dítě doplní ke slovu buď slovo, slovní spojení, obrázek, který se mu vybaví pod pojmem jaro a o tom, co jsme se zatím naučily.</p>
30-40	PL5	<p>Děti své odpovědi dají do kruhu, kde si je ostatní projdou, zda by to také doplnily k sobě, nebo si něco připomněly</p>
40-45	Reflexe	<p>Co jsme se dozvěděli? Co bychom ještě potřebovali dovysvětlit?</p>

## Příloha 13 – PL1

### JARO

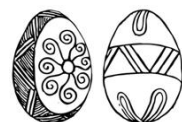
Jarní měsíce jsou *březen, duben a květen*.




#### Co se děje na jaře? Čtěte.

Sníh **roztává** a v řekách je hodně vody.

Příroda se probouzí ze zimního spánku. Na stromech **pučí pupeny** a objevují se první listy. **Ovocné stromy** kvetou. **Stěhovaví ptáci** se k nám vrací z teplých krajín. Ptáci si staví **hnízda** a zpívají. Na zahradách i v lese kvetou první jarní květiny. Začíná létat hmyz. Zvířata mají mláďata.



Na jaře slavíme *Velikonoce*.

 1. Spojte slova z textu s jejich definicemi.	
Roztávat	Z větve stromu začíná vyrůstat list nebo květ.
Pučet	Místo, kde bydlí ptáci.
Pupen	Sníh nebo led se mění ve vodu, protože je v přírodě větší teplo.
Ovocný strom	Ptáci, kteří nežijí celý rok na jednom místě. Když je zima, odletí do teplejší země a pak se znovu vrátí.
Stěhovavý pták	Zelený zárodek na větvi, ze kterého po čase vyroste list nebo květ.
Hnízdo	Strom, na kterém roste ovoce. Například jabloň, hrušeň, třešeň....

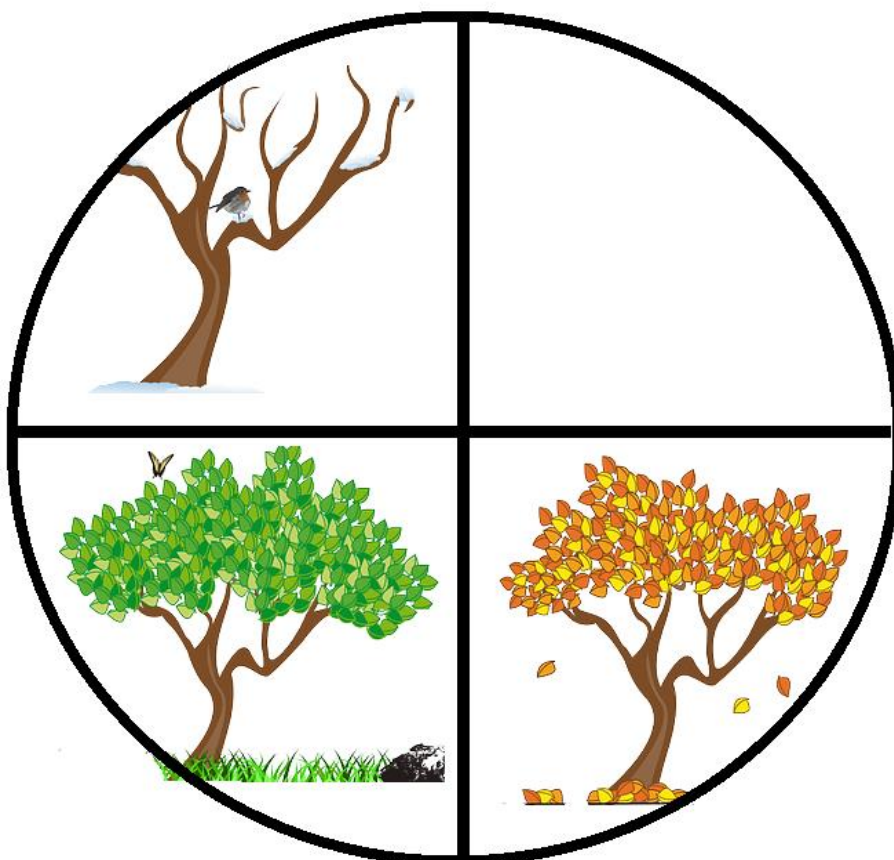


## 2. Napište tři jarní měsíce.

.....

Příloha 14 – PL2

**Dokreslete do obrázku, jak bude vypadat strom na jaře.**



**Na jaře se rodí zvířatům mlád'ata. Zakroužkujte správné slovo pro dané mládě.**

Kočka má:	a) kočátko	b) koče	c) kotě
Pes má:	a) štěně	b) štěňo	c) štěň
Ovce má	a) ovčátko	b) jáhno	c) jehně
Kráva má:	a) kravče	b) tele	c) telče



**Podtrhněte, co je pravda:**

**Na jaře**

A) si ptáci staví hnízda B) ptáci bourají hnízda C) ptáci odlétají do teplých krajín

**Na jaře**

A) jsou Vánoce B) jsou Velikonoce C) jsou letní prázdniny

**Na jaře**

A) je hodně vody B) je málo vody C) není nikde žádná voda

**Na jaře**

A) nelétá hmyz B) létá hmyz C) hmyz přilétá z teplých krajín

## Na jaře

A) rostou mlád'ata    B) kvetou mlád'ata    C) se rodí mlád'ata

Příloha 16 – PL4



**Najděte v osmisměrce tyto jarní byliny:**

podběl, sněženka, bledule, fialka, tulipán, narcis

T	A	S	C	E	N	A	B
N	U	Í	E	N	K	K	L
A	K	L	A	I	F	N	E
R	R	Ě	I	D	V	E	D
C	N	B	B	P	Ě	Ž	U
I	Í	D	Ř	U	Á	Ě	L
S	M	O	E	B	T	N	E
J	Ě	P	Z	E	E	S	N

## Příloha 17- PL5



**Co tě napadne, když se řekne „jaro“? Napiš 5 slov, které podle tebe jaro charakterizují.**

## Příloha 18 – Test jaro

### JARO

#### 1. Podtrhni, co je pravda.

Jarní měsíc je:      leden                      březen                      červen

Na jaře:              jsou Vánoce      jsou Velikonoce      je Nový rok

Ovce má mládě:      ovčátko                      jáhno                      jehně ovečku

Na jaře:              ptáci přilétají      ptáci odlétají      probouzí se

#### 2. Podtrhni jarní měsíce:

leden                      únor                      březen                      duben                      květen                      červen

červenec                      srpen                      září                      říjen                      listopad                      prosinec

### 3. Škrtni, co k jaru nepatří:

Vánoce    hnízdo    pupen    sních    listí    květ  
květen

Velikonoce    prázdniny    šaty    zima    lyže  
Mikuláš

### 4. Dopln věty:

\_\_\_\_\_ kvetou.

\_\_\_\_\_ se vracují z teplejších  
krajín.

Sních \_\_\_\_\_ a mění se na vodu.

**5. Dokresli do obrázku, jak bude vypadat strom na jaře.**

